

# Utvikling av refleksjonsprosesser ved Motland og Varhaug skule

Aksjonsforskning i egne virksomheter

Jan Harald Forsmo  
Eivind Galtvik

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden  
Master of Knowledge and Innovation Management  
(Master i Kunnskaps- og innovasjonsledelse)  
2010



**Copenhagen  
Business School**  
HANDELSHØJSKOLEN



DANMARKS PÆDAGOGISKE  
UNIVERSITETSSKOLE  
AARHUS UNIVERSITET



## **SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR-/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVE**

**Forfattere:** Jan Harald Forsmo

Eivind Galtvik

**Tittel:** Utvikling av refleksjonsprosesser ved Motland og Varhaug skule

**Studieprogram:** Master i kunnskap og innovasjonsledelse (MKIL)

**Kryss av:**

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

**Kan frigis fra: 1. Oktober 2010**

**Dato: 26.08.2010**

**Jan Harald Forsmo**

**Eivind Galtvik**

---

underskrift

---

underskrift

---

## **FORORD**

Mastergradsstudiet kunnskap og innovasjonsledelse har vært en svært lærerik prosess for oss. Vi er blitt tilført mye ny kunnskap, og vi er mer bevisst rundt læringsprosesser i organisasjoner, spesielt vår egen. Vi er blitt mye mer bevisst på hvilke prosesser som kan utløse ny kunnskap, og at det finnes flere gode veier til nye løsninger.

Dette studiet er blitt gjennomført parallelt med at vi er rektorer ved to store skoler, og alle utfordringer det fører med seg. Samtidig har det gitt oss en fin mulighet til å bruke egen jobbsituasjon som link mot den teorien som er blitt presentert. Vi har brukt mye av teoriene og verktøyene som er blitt presentert opp mot ledergruppen og personalet. Målsettingen med studiet er å utvikle reflekterte praktikere. Kombinasjonen med at vi går på studie og har brukt ledergruppen og personalet åpner for refleksjoner ut over oss selv. Vi har gjennom dette fått større forståelse for ulike fagområder.

Vi vil takke alle som har bidratt med innspill i studiet og skriveperioden. Vi vil spesielt takke Erlend Dehlin for konstruktiv veiledning og Hå kommune som har satset på oss gjennom å si ja til dette studiet. Vårt personale og spesielt laglederne har hvert en viktig del av vår aksjonsforskning. Takk til alle sammen!

Vi vil også takke våre familier for tålmodighet gjennom skriveprosessen og hele studietiden.

Varhaug 25.08.10

Jan Harald Forsmo

Eivind Galtvik

## SAMMENDRAG

Masteravhandlingen vår i kunnskap og innovasjonsledelse (MKIL) handler om refleksjonsprosesser og hvordan dette kan bidra til kunnskapsutvikling i våre ledergrupper. Problemstillingen er knyttet opp mot hvordan aksjonsforskning som utviklingsstrategi kan bidra til å få et løft rundt refleksjon og kunnskapsutvikling først og fremst i egen organisasjon. Det første forskerspørsmålet handler om hvordan vi skal utvikle gode refleksjonsprosesser i egen organisasjon. Det andre forskerspørsmålet handler om hvilken betydning samlingene på tvers av ledergruppene har hatt for utvikling av reflekterte ledergrupper. Vi arbeider som øverste leder i praksisfeltet. Fordeler og ulemper med å forske på egen arbeidsplass knyttet til nærhet og distanse vil bli tatt opp i avhandlingen.

Vårt utgangspunkt er en prosessuell forståelse ved at kunnskap og kunnskapsutvikling er sosiokulturelle prosesser som foregår i aksjon og praksis. Praksisfellesskap bidrar med kunnskapsdeling i praksis, og reflection –in-action uttrykker at vi tenker over valgene underveis i de situasjonene vi er oppe i. I vårt prosjekt har vi arbeidet med våre ledergrupper på en måte som har gjort at vi har skapt en gjensidig tillit og ”ekte omsorg” blant laglederne og mellom laglederne, og oss som forskere. Dette har vært sentralt for oss gjennom hele samarbeidet, og det har visst seg at dette er viktig for å få den utviklingen som vi ønsker. Målet med prosjektet er å skape gode refleksjonsprosesser som bidrar til kunnskapsutvikling og kunnskapshjelpende kontekster.

Vi har valgt et kvalitativt forskningsdesign med aksjonsforskning som utviklingsstrategi. Vårt utviklingsprosjekt har foregått fra mars 2008 til juni 2010. Vi har hatt kursdager med laglederne, refleksjoner i plenum, refleksjoner mellom oss som forskere, individuelle intervju og gruppeintervju. Alt av materiell fra intervjuene er lagret digitalt, og sensitive opplysninger er anonymisert. Den erfaringsbaserte læringssirkelen til Coghlan og Brannick (2005) har vært sentral for oss. Den har vi vært igjennom mange ganger etter hvert som prosessen har skredet fram.

Vi har som utgangspunkt et prosessuelt syn på kunnskap. Likevel har vi i teoridelen tatt med teori som ser på kunnskap på en strukturell måte. SECI modellen har vært sentral for oss for å få en bedre forståelse for kunnskapsutvikling samt bedre og bredere forståelse og utvikling i det prosessuelle synet på kunnskap.

Resultatet fra intervjuene og drøftingen av funnene i vårt prosjekt viser at vi har utviklet gode refleksjonsprosesser i egen organisasjon og på tvers av våre organisasjoner. Samlingene på tvers av ledergruppene har også hatt betydning for å utvikle refleksjonsprosesser slik at det bidrar til kunnskapsutvikling.

På grunnlag av positive tilbakemeldinger fra intervju og evaluering vil vi konkludere med at vi har utviklet gode refleksjonsprosesser som bidrar til kunnskapsutvikling. Aksjonsforskningen har vært basert på en omfattende demokratisk og deltakende prosess, og har gitt laglederne, organisasjonen og oss selv et løft i det videre arbeidet.

Samtidig som oppgaven har gitt noen svar, har det og etterlatt seg nye spørsmål. Noen svar har direkte betydning for det videre arbeidet med refleksjon og kunnskapsutvikling på våre

skoler. Noen av funnene har gitt nye utfordringer som danner grunnlag for nye prosesser i våre organisasjoner.

## **SUMMARY**

Our Master in Knowledge Management and Innovation is based on processes of reflection and how these can contribute to develop knowledge within our leader groups. Our topic is based on how Action Research as a strategy of organizational development can provide an increase as far as reflection and development within one's own organization are concerned. Our first question is how we can develop productive processes in reflecting within our own organization. Secondly, we studied the value of the gatherings our two different leader groups had and how this affected the process of reflecting. We are head leaders in the organizations which are the basis of our research. Advantages and disadvantages concerning research within own organizations, will be addressed in the dissertation.

Our basis is that knowledge and knowledge development are socio-cultural processes which are present in action and practice. Working together contributes sharing knowledge in practice, and reflection-in-action expresses reflection concerning the choices made during the period. During our project, we have involved and worked with our leader groups which has resulted in mutual respect and genuine care among the leaders, and us as researchers. This has been of great importance for us throughout the project and has proved to acquire the development we want. The aim of the project is to establish vigorous reflection processes which provide knowledge development and knowledge-helping-contexts.

We have chosen a qualitative research-design with Action Research as developing strategy. Our project has taken place from March 2008 until June 2010. We have had courses with the leaders, reflections in plenary assembly, reflections amongst ourselves as researchers, individual- and group interviews. All material is saved digitally, and sensitive information has been given anonymity. Coghlan and Brannicks model "The Organizational Dynamics of Action Research" (2005) has been vital to our project.

We have a processual view upon knowledge. However, we have included theory which regards knowledge in a structural manner. The SECI-model has been central in enlarging our understanding of knowledge development including a better and wider understanding and development in the processual view on knowledge.

The results from the interviews and the discussions of these, indicate that we have developed good reflection processes within own and across our organizations. The meetings with the different leader groups have additionally improved the reflection processes, hence contributing knowledge development.

Based on positive feedback from interviews and evaluation, we have developed good reflection processes which provide knowledge development. The Action Research has been based on a wide democratic and participant process, which has given the leaders, the organization and ourselves a lift as far as future work is concerned.

As the project has given us some answers, it s in addition provided new questions. Some answers have given direct significance for the work with reflection and knowledge development in our respective schools. Some of the findings have given new challenges which provide new processes within our organizations.

## **INNHOLDSFORTEGNELSE**

<b>FULLMAKTSEKÆRING</b>	2
<b>FORORD</b>	3
<b>SAMMENDRAG</b>	4
<b>SUMMERY</b>	5
<b>DEL 1 INNLEDNING OG BAKGRUNN</b>	8
1.1.Kort historikk om Hå kommune som skolepolitisk aktør	9
1.2. Problemstilling og forskerspørsmål	10
1.3. Oppbygging av masteravhandlingen	12
<b>DEL 2 TEORI</b>	13
2.1 Teoretisk innfallsvinkel	13
2.1.1. Kunnskap og kunnskapssyn	13
2.1.2. Strukturelt perspektiv	14
2.1.3. Prosessuelt perspektiv	15
2.1.4. SECI modellen	17
2.1.4.1. De ulike fasene i SECI modellen	18
2.1.4.2. Kritikk av SECI modellen	19
2.2. Praksisfellesskap	20
2.2.1. Refleksjon i praksis	21
2.2.1.1. Den tillatende ball	23
2.2.1.2. Refleksjonsboken	24
2.2.1.3. Reflekterende team	25
2.3. Kunnskap, læring og kunnskapsledelse	25
2.3.1. Å skape kunnskap	26
2.3.2. Utvikling av en kunnskapshjelpende kontekst	27
2.4. Team og utvikling av team	29
2.4.1. Ulike faser i utviklingen av et team	31
2.4.2. Utvikling av gode prestasjonsteam	31
2.4.3. Dysfunksjoner i team	33
2.5. Oppsummering av teoretisk perspektiv	34
<b>DEL 3 METODE</b>	35
3.1. Innledning	35
3.2. Vitenskapelig forankring-paradigmer	35
3.3. Strategi for vår forskning	38
3.4. Aksjonsforskning	39
3.4.1. Kvaliteter ved aksjonsforskning	42
3.4.2. Utfordringer ved aksjonsforskning	44
3.4.3. Forsker i egen virksomhet	45
3.4.3.1. Fordeler og ulemper med aksjonsforskning	47
3.5. Oppsummering av forskningsdesign	49

<b>DEL 4 EMPIRI</b>	50
4.1. Innledning	50
4.2. Bakgrunn for aksjonsforskning på våre skoler	52
4.3. Aksjonsforskning på våre skoler	53
4.3.1. Diagnosen	53
4.3.2. Planlegging av aksjon	54
4.3.3. Aksjon	55
4.3.4. Evalueringsfasen	67
4.4. Fra intervju til tekst	69
4.5. Oppsummering og refleksjon	69
<b>DEL 5. DRØFTING AV FUNN I INTERVJUENE</b>	72
5.1. Innledning	72
5.2. Møteledelse	72
5.3. Bruk av verktøy – modeller	73
5.4. Kunnskapsdeling og refleksjon	76
5.5. Kunnskapsaktivister	80
5.6. Arbeid i team	81
5.7. Lederrollen og ledergruppen	83
5.8. Oppsummering	87
<b>DEL 6. ANALYSE</b>	89
6.1. Innledning	89
6.2. Analyse av kunnskapsyn og kunnskapsprosesser	90
6.3. Forskerspørsmål 1	93
6.4. Forskerspørsmål 2	99
6.5. Avslutning og veien videre	103
6.6. Kritikk av vår analyse	105
6.7. Metarefleksjon	107
<b>LITTERATURLISTE</b>	108
<b>OFFENTLIGE DOKUMENT</b>	111
<b>FIGURLISTE</b>	111
<b>VEDLEGG</b>	
Vedlegg 1: Informert samtykke ved gruppeintervju og enkeltintervju med laglederne ved Motland skule og Varhaug skule	113
Vedlegg 2: Intervjuguide til individuelle intervju lagledere	114
Vedlegg 3: Intervjuguide til gruppeintervju lagledere	115
Vedlegg 4: Kollektiv refleksjonsoppgave	116

## **1. INNLEDNING OG BAKGRUNN**

Januar 2008 startet vi begge på et masterstudium med den spennende tittelen; Master i kunnskap og innovasjonsledelse (MKIL). Vi er i dette tilfellet to rektorer i Hå kommune. Vi er begge rektorer på barneskoler med omtrent 400 elever og litt over 50 ansatte. Vår motivasjon med å starte på dette studiet var kanskje litt ulik, men en felles motivasjon var hvordan vi kunne utvikle våre organisasjoner videre. Under hele studiet har vi bevisst brukt teori og ulike modeller vi blir presentert i litteraturen inn mot personalet. Vi har hatt samlinger på tvers av skolene for å prøve å utvikle oss videre.

Vårt fokus med prosjektet er om vi kan utvikle refleksjonsprosesser som kan bidra til kunnskapsutvikling, og om samlingene på tvers av våre skoler er hensiktsmessig for å utvikle reflekterte ledergrupper individuelt og kollektivt. Vi vil benytte aksjonsforskning – Action Research som utviklingsstrategi, og vi vil belyse betydningen av gjensidig tillit og omsorg for å lykkes med gode refleksjoner. Målet er å finne ut om organisasjoner bør investere mye tid på refleksjonsprosesser som kan bidra til kunnskapsutvikling, og om det er lurt å samarbeide med andre for å få dette til. Gjennom et skoleår vil det være ganske mange formelle møteplasser der det er viktig med god ledelse. Vi som er kunnskapsledere er viktige aktører på disse møteplassene. I empirien vil vi komme inn på de ulike møteplassene.

I Hå kommune er det ti grunnskoler. Disse skolene har hver sin rektor som har samlinger omtrent en gang pr. måned. Disse samlingene har vi delvis sammen med styrerne av barnehagene i kommunen. Målet med disse samlingene er kunnskapsdeling på tvers av skolene og informasjonsflyt fra kommunalsjef til de ulike enhetene. Vi har sett at vi gjennom å bruke noen av den teorien og de modellene som vi er blitt presentert i dette studiet har vært med på å gi disse møtene et løft. Vi vil komme mer inn på dette i empirien.

Vi har begge vært opptatt av livslang læring og refleksjon for å komme enda lengre i vår egen og vår organisasjons læring. Vi er ledere som ønsker oss kontinuerlig forbedring i organisasjonen og da vet vi at vi trenger kreative prosesser, læring og kunnskapsoverføring blant et personale som er høyt utdannet. Vi har vært på jakt etter nye metoder og nye begrep til vår verktøykasse. Vi har tro på at nye begrep gir et løft i å utvikle organisasjonen videre.



Politikerne i Hå kommune har vedtatt noe som heter ”Balansen”. Her er det fem prinsipp som alle barnehager, skoler og kulturskole skal styre sin virksomhet etter. Det siste prinsippet er at alle skoler skal være lærende organisasjoner og de skal drive kvalitetsutvikling. Hå kommune har vært opptatt av refleksjon, og det å lære å lære. Vi har også vært opptatt av å skape gode møter der det har vært en åpen og god kommunikasjon. Det har vært viktig å sette begrepet lytte på dagsorden. Vi mener det har gjort at våre skoler er på riktig vei i kunnskapsutviklingen. Vi har stor tro på at det er et potensial i å arbeide systematisk og over tid med organisasjons- og kompetanseutvikling som en integrert del av den daglige driften. Det skal ikke bare sprede forsøk noen ganger i året. Rett og slett få en bedre systematikk på området.

### **1.1. Kort historikk om Hå kommune sin skolepolitikk**

Går vi litt tilbake i tid og ser på vår kommune, er dette en kommune som tradisjonelt representerer en konservativ handlingskultur, og skole og kunnskap har ikke hatt spesiell høy status. Samtidig er det et miljø som er preget av stor handlingskompetanse.

På slutten av 1990 tallet startet kommunen et omfattende forsøksarbeid innenfor skolesektoren. Hovedmålet med forsøkene var å styrke læringssituasjonene både for elevene og de tilsette. Dette setter særlig lys på ledelse og ledelsesfunksjoner. I dokumentet Prinsipp og utfordringer i Hå skulen (2002) er det gitt en definisjon av ledelse: ”ledelse er den aktivitet som blir utøvd når visjoner blir transponert og vekslet om til konkrete handlinger.” Ut av dette skulle hver enkelt skole utvikle sin egen struktur for ledelse med å ha en klar oppstilling av ledelsesområder. Skolene ble utfordret på å vise sammenheng mellom skolen sine visjoner og mål, og organiseringen av ledelsesfunksjonene. I denne perioden var det flere forskermiljø inne i kommunen for å vurdere hvordan dette gikk. Disse var: Høgskulen i Agder (2001, 2003), arbeidsforskningsinstituttet (2003) og IMTEC (2000).

Dette er noen av de funnene disse forskningsmiljøene fant:

- Intuitiv, karismatisk ledelse
- Stor frihet for den enkelte skole, team
- Store ressurser til kompetanseheving
- En sterk handlingskultur. En mer akademisk rettet undringskultur ser ikke ut til å fungere.

- Delegert ledelse med relativt store ressurser, gjennom laglederordningen
- Et høyt endringstempo kan føre til bl.a. liten grad av skriftlighet, uklare rolleoppfatninger og liten vekt på formelle kriteriedannelser.

Noe av det som forskermiljøene kom fram til som utviklingspotensiale for skolene i Hå kommune var knyttet til graden av fleksibilitet og de utfordringer det gir. Strukturene lå til rette for et læringsmiljø som kunne sette refleksjon og samarbeid på dagsorden både i team og i ledergruppen. Men at dette ikke ble gjort like godt på alle skolene. Vi omorganiserte, men medlemmene i organisasjonen handlet i stor grad slik vi hadde gjort før omorganiseringen.

I dette landskapet har vi begge vært både lærere, lagleder og rektorer. Vi kjenner igjen de beskrivelsene de ulike forskermiljøene setter på skolene i kommunen. Hvis vi holder dette opp mot vår innledning om å skape gode læringsprosesser i egen organisasjon, hadde vi en stor motivasjon for å gå inn å prøve å skape arenaer for refleksjonsprosesser og kunnskapsdeling.

## **1.2. Problemstilling og forskerspørsmål**

Skoler er kunnskapsintensive organisasjoner med vekt på personifisert kunnskap. Vi er helt avhengig av de menneskelige ressursene for å få til den gode skole. Evnen til å reflektere rundt læring og læringsprosesser er sentralt for å sette i gang de rette tiltakene. Dette gjelder både for elever og de voksne. Det er en målsetning i masteroppgaven at refleksjonsprosessen skal bidra til kunnskapsutvikling, og at vi skal tilrettelegge for kunnskapshjelpende prosesser og utvikle et samarbeid på tvers av våre skoler for å bli bedre reflekterte ledergrupper, eller reflekterte praktikere i en skole som setter stadig større krav til innhold.

Ut fra dette har vi kommet fram til følgende problemstilling:

*Hvordan kan gode refleksjonsprosesser bidra til kunnskapsutvikling i våre organisasjoner?*

Vi har valgt å belyse problemstillingen gjennom to forskningsspørsmål:

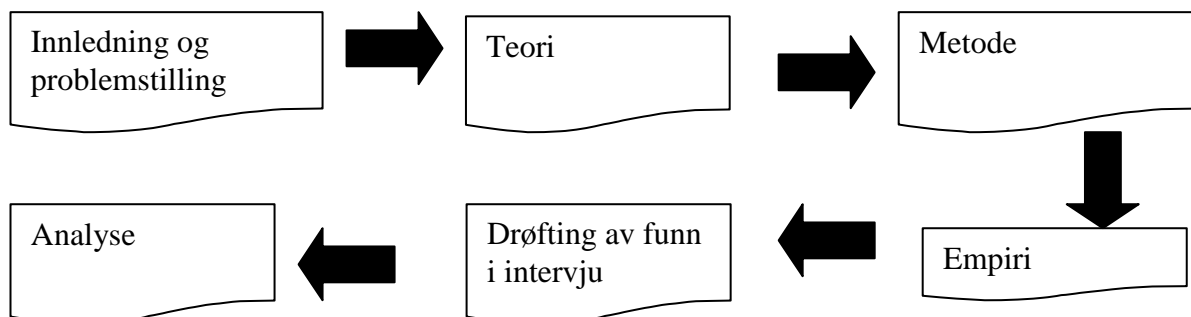
**Forskerspørsmål:**

1. Hvordan utvikle gode refleksjonsprosesser i egen organisasjon?
2. Hvilken betydning har refleksjonsprosessene hatt for kunnskapsutviklingen på våre skoler, individuelt og kollektivt?

Gjennom vår aksjon ønsker vi i tillegg til selve aksjonen å finne ut om noe av de funnene vi gjør, kan være gjeldende for andre skoler og organisasjoner. Vårt hovedfokus vil være våre to skoler, men vi vil og forsøke å si noe om kommunen som organisasjon. I denne prosessen har vi brukt våre ledergrupper og vi har hatt samlinger med ledergruppene på tvers av våre skoler.

### 1.3. Oppbygging av masteravhandlingen.

For å få en god oversikt vil vi presentere masteravhandlingens struktur slik den fremstår:



Figur 1: Oppbygging av masteravhandlingen.

#### 1. Innledning og problemstilling

Her vil vi fortelle om vår bakgrunn for oppgaven, hvem vi er og hvorfor vi har valgt denne problemstillingen. I tillegg presenterer vi våre to forskerspørsmål og målet med vår forskning.

#### 2. Teori

I denne delen vil vi komme inn på ulike teorier som vi presenterer. Vi presenterer teorier som vi bruker direkte senere i masteroppgaven, men vil og ta med noen som har vært viktige for oss som en læringsprosess i dette arbeidet.

#### 3. Metode

I metoddelen kommer vi inn på valg av forskerdesign. Vi valgte en aksjonsforskning som tilnærming og vil presentere og problematisere rundt dette begrepet.

#### 4. Empiri

Her redegjør vi for selve aksjonen. Vi forteller om hva vi gjorde underveis og hvorfor vi gjorde det.

#### 5. Drøfting av funn i empiri

I kapittel 5 vil vi drøfte de funnene vi gjorde i aksjonen. Vi prøver å systematisere funnene etter emner. I dette kapittelet drøfter og kommenterer vi underveis.

#### 6. Analyse

Her vil vi analysere de funnene vi har gjort og si noe om veien videre. Vi bruker forskerspørsmålene til å ramme inn denne analysen

## **2. TEORI**

### **2.1. Teoretisk innfallsvinkel**

Vårt mål med aksjonsforskningen er å tilstrebe en utvikling av gode og reflekterte prestasjonsteam og legge til rette for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling på våre skoler.

Vi vil se på kompetanse og kunnskapssyn ut fra en todeling som er skissert i teorien, altså et strukturell og et prosessuelt kunnskapssyn. Vi ønsker å gjøre rede for begge disse perspektivene og problematisere rundt skille mellom disse.

I vårt utviklingsprosjekt har det prosessuelle kunnskapsynet vært mest fremtredende. I løpet av perioden vi har vært masterstudenter har vi hatt flere samlinger med våre ledergrupper. På disse samlingene har vi prøvd ut ulike modeller for refleksjon og kunnskapsdeling.

Med dette har vi oppnådd felles forståelse, bred deltakelse og et stort engasjement fra ledergruppen. Vi som ledere har trukket oss ut mellom samlingene for å analysere og drøfte veien videre. Samtidig er det viktig at det er faste strukturer og et godt verdigrunnlag for å hjelpe oss til å forholde oss til en stigende kompleksitet og uforutsigbarhet. Irgens (2000) kaller denne vekslingen et *dynamisk prosessperspektiv*. Med utgangspunkt i Newell et al (2002), Irgens (2000) og Gotvassli (2007) vil det strukturelle synet være funksjonalistisk med kunnskap som beholdning, og det andre være tolkende med kunnskap som prosess.

#### **2.1.1. Kunnskap og kunnskapssyn**

Mange mener at skolen er en kunnskapsintensiv organisasjon. Gottschalk (2004:31) skriver at kunnskapsintensive organisasjoner lever av andre varer og tjenester, men at kunnskap er den viktigste ressursen i virksomheten. Våre skoler er kunnskapsintensive organisasjon med vekt på personifisert kunnskap, er avhengig av menneskelige ressurser og vi er avhengig av å ha evne til å reflektere over best mulig tiltak i bestemte situasjoner

Newell et al. (2002) er inne på kunnskapsintensive organisasjoner som baserer seg på humankapital eller arbeidskraftens intellektuelle kapital. Sentrale motivasjonsfaktorer er personlig vekst og utvikling, mestringsfølelse og rettferdig belønning. Arbeiderne er den viktigste ressursen i slike organisasjoner fordi makten ligger hos eierne av know – how, og ikke hos eierne av bedriften (Bache 2002). Om slike organisasjoner lykkes avhenger av om en klarer å utnytte og utvikle de ansattes kunnskap og kompetanse. I slike organisasjoner bør det

tilstrebes gode vilkår for læring. Kunnskap må tas i bruk og settes pris på. Vi vil se på hvordan vi kan fremme kunnskapsutvikling, kunnskapshjelpende prosesser og gode refleksjoner innenfor ledergruppene våre. Før vi kommer inn på dette er det naturlig for oss å komme inn på et strukturelt og et prosessuelt perspektiv på kunnskap.

### **2.1.2. Strukturelt kunnskapsperspektiv**

I det strukturelle kunnskapsperspektivet er det tydelige paralleller til et systemorientert grunnsyn og dermed også maskinmetaforen som Morgan (2004) beskriver. I dette perspektivet er kunnskap lett å identifisere, overførbar, konkret og målbar (Newell et al., 2002; Irgens, 2007). Newell et al. (2002) illustrerer det strukturelle kunnskapsperspektivet gjennom å vise til noen teoretiske rammeverk som deler kunnskap inn i ulike kategorier.

Blackler (1995) beskriver et statisk og et prosessuelt syn på kunnskap. Innenfor det statiske kunnskapssynet framstiller Blackler kunnskap gjennom bruk av metaforer. Den første kaller han den kognifiserte kunnskapen. Dette er en type kunnskap som er knyttet til kognitive læringsprosesser. Den kognifiserte kunnskapen befinner seg i menneskers evner til å lære gjennom mental forståelse. Den andre han beskriver er den kroppsliggjorte kunnskapen. Dette er en kunnskapstype som ligger nedfelt i handlingene og evnene til mennesker.

Noen forfattere beskriver hvordan kunnskap kan ledes i et strukturelt perspektiv. Et eksempel er codification strategy som er en betegnelse på en kunnskapsstrategi med et strukturelt syn på ledelse. Kunnskapen blir kodet og lagret slik at den kan bringes fram og brukes av den enkelte i organisasjonen ved behov (Hansen et al., 1999) Strategien er orientert mot eksplisitt kunnskap og brukes gjerne i virksomheter som preges av standardiserte prosedyrer (Bache i Nordhaug, 2006). Rohlin et al. (1994) beskriver en strukturell orientert endringsstrategi. Den kalles ekspertstrategien, og kjennetegnes av at såkalte eksperter står ansvarlig for hele prosessen fra analyse til gjennomføring av tiltaket. Såkalte best praksis modeller er et eksempel på verktøy innenfor denne strategien. Ekspertene finner løsninger som andre blir satt til å fullføre.

Dette får oss til å tenke på maskinmetaforen som Morgan (2004) beskriver. Den tar utgangspunkt i en objektiv tilnærming til virkeligheten der mennesker blir ledet som ”maskiner” gjennom klare ansvarlinjer. Når det gjelder organisering av ledelse, orienterer maskinmetaforen oppmerksomheten mot formell linje – stabkonstruksjoner med klar

arbeidsdeling i hele organisasjonen. Vi kan si at grunnlaget for maskinmetaforen finnes i et strukturelt orientert grunnsyn og klassisk organisasjonsteori. Her vil altså autoritet og ansvar være sentralisert, og det er veldig tydelig hvor den formelle makten ligger i organisasjonen. Et gjennomgående trekk er at det er maskintankegangen som har høy prioritet, og da blir individuelle hensyn satt til side for strukturelle hensyn. Motivasjon av ansatte skal i hovedsak skje etter målkriterier som eksempelvis prestasjonslønn (Irgens, 2000).

### **2.1.3. Prosessuelt kunnskapsperspektiv**

Det prosessuelle kunnskapsperspektivet har klare paralleller til hjernemetaforen som Morgan (2004) beskriver. Den er sosialt orientert med fokus på samhandling, fellesskapsprosesser og kunnskapsdeling. Kunnskap blir her forklart som et dynamisk fenomen med forankring i handlinger og praksis (Newell et al., 2002). Fokuset rettes mot prosesser som skaper kunnskap, og selve læringsprosessen blir like viktig som den synlige kunnskapen. Her spiller taus kunnskap, refleksjon, dobbelkretslæring og aksjonslæring en viktig rolle. Vi kan si at dette er teoretiske rammeverk som kan stå som eksponenter for dette perspektivet (Newell et al., 2002; Bache i Nordhaug, 2006). I det prosessuelle perspektivet er kunnskap noe som utvikles gjennom samspill og relasjonsbygging (Irgens, 2007)

Som beskrevet ovenfor i oppgaven er det utarbeidet strategier for ledelse i det strukturelle perspektiver. Det finnes et tilsvarende syn i det prosessuelle perspektivet. Personalization strategy danner en overbygning over tiltak som fokuserer på den enkelte medarbeiders kunnskap og betydning for samhandling, der målsetningen er å dele kunnskap (Hansen et al., 1999). Bache i Nordhaug (2006) framholder at en slik strategi har fokus på utvikling av taus kunnskap og kommunikasjon mellom mennesker.

I dette perspektiver vil tilnærmingen til endringsprosesser være relasjonelt betinget og orientert mot helhetlige løsninger (Morgan, 2004). Dette illustreres videre gjennom aktørstrategien til Rohlin et al. (1994), som beskrives som motpolen til ekspertstrategien. Aktørstrategien er orientert mot samhandling mellom mennesker, som har som mål å legge til rette for involvering av mennesker i endringsprosesser.

Newell et al. (2002) har laget en oppsummering og sammenlignet forskjellene på det strukturelle og det prosessuelle kunnskapsperspektivene i en tabell.

<b>Strukturelt perspektiv</b> (statisk, objektivistisk)	<b>Prosessuelt perspektiv</b> (dynamisk, praksisbasert)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunnskap er en diskret kognitiv enhet som mennesker og organisasjoner besitter.</li> <li>• Kunnskap er objektivt og statisk.</li> <li>• Kunnskap eksisterer på individuelt og kollektivt nivå.</li> <li>• Ulike typer kunnskap dominerer i særlige typer/deler av organisasjonen.</li> <li>• Kunnskap blir dannet eller laget via spesifikke sosiale prosesser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunnskap er rotfestet i praksis, handlingsutøvelse og sosiale forhold.</li> <li>• Kunnskap er dynamisk. Kunnskapsprosessen er like viktig som kunnskap.</li> <li>• Kunnskap eksisterer gjennom samspill mellom det individuelle og kollektive nivå.</li> <li>• Organisasjoner blir karakterisert av ulike typer kunnskap og praksiser av kunnskap.</li> <li>• Kunnskap forekommer via sosiale prosesser.</li> </ul>

**Figur 2. Sammenligning av det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap. (Newell et al 2002: 8, fritt oversatt)**

For å forstå hva kunnskap er, har vi hatt fokus på prosesser for å praktisere kunnskap. Kunnskap kan betraktes som sosialt konstruert og nedfelt i praksis. Newell et.al (2002) hevder at prosessen med kunnskap er like viktig som kunnskapen i seg selv. Vi synes at dette er tvetydig. Vi skiller ikke mellom prosessen i seg selv, for oss er kunnskap en prosess.

Det finnes ulike typer kunnskap. Et vanlig skille trekkes opp mellom taus og eksplisitt kunnskap (Newell et.al 2002) Gottschalk (2004) definerer taus kunnskap som svært personlig og vanskelig å formalisere, og dette gjør det krevende å overføre kunnskapen og dele den med andre. Gottvassli (2007) mener at begrepet taus kunnskap blir for bredt og at det ikke godt nok fanger opp forhold ved menneskets atferd, som blant annet består av en velutviklet teft, intuisjon og følelser. I den dagligdagse oppfatningen mener Gottvassli at vi har ”bevis” for at det kan være mye kunnskap i følelser. Vi snakker om ”magefølelsen”, en type kunnskap som primært ikke handler om eksplisitte, nedtegnede og tydelige kunnskaper. Det dreier seg snarere om bruken av emosjonell kapasitet, innlevelsessevne, intuisjon og det å stole på kunnskapsnivå som ligger enda mer skjult, taust og praksis. Henden (2005) viser hvordan



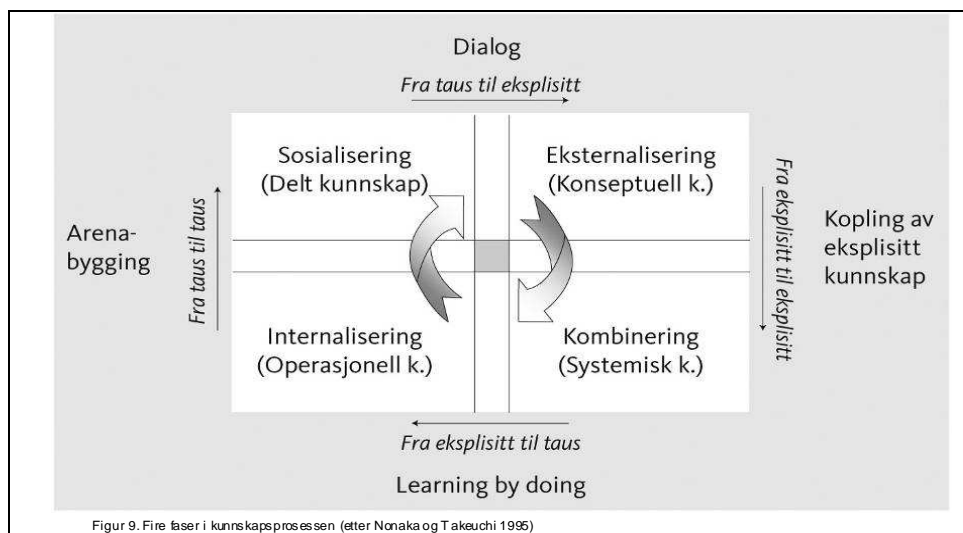
norske ledere i stor grad tar i bruk intuisjon i sine strategiske beslutninger. Det handler om intuisjon, antakelser, uklare signaler, tolkninger og samtidighet. Gjennom studiet har begrepet praktisk kunnskap gitt oss en bredere forståelse. Ledelse av kunnskap fremhever kontekst og situasjon – til forskjell fra informasjon. I prosessperspektivet er kunnskap basert på aksjon og sosial praksis. Kunnskapen har ikke noe verdi i seg selv, men får en verdi når den er skapt for spesielle oppgaver.

Hovedskillet går altså på en strukturell versus en prosessuell forståelse. I en prosessuell forståelse betraktes kunnskap og kunnskapsutvikling som sosiokulturelle prosesser som foregår i aksjon og i praksis. (Gotvassli 2005). Det er det som har vært viktig for oss gjennom den aksjonen og praksisen vi har gjort med våre ledergrupper.

Ofte vil kunnskapsprosesser være mer eller mindre orientert mot et av perspektivene. I diskusjoner kan det likevel være nyttig å analysere problemstillinger/utfordringer opp mot mer rendyrkede perspektiver fordi kontraster trer fram på en mer oversiktelig måte (Newell et al., 2002).

#### **2.1.4. SECI modellen**

Med utgangspunkt i Polanyis (1967) skille mellom taus og eksplisitt kunnskap, presenterte Nonaka & Takeuchi (1995) SECI modellen (figur 3). Polany (1967) hevder at integrasjon av kunnskap bygger på et prinsipp om å sette deler av kunnskapen om til en helhet. Dette sammenfaller med prinsippene i hjernemetaforen til Morgan (2004), og en hermeneutisk tenkemåte. I litteraturen brukes SECI modellen som eksempel på kunnskapsmodeller som hører inn under det strukturelle kunnskapsperspektivet fordi modellen baseres på en stegvis kunnskapsutvikling gjennom fire faser (Newell et al., 2002); Sosialisering, Eksternalisering, Kombinering og Internalisering. Den er blitt en klassiker og er basert på omdannelse og overførsel av kunnskap. Modellen kan brukes i kunnskapsprosesser for å bli mer bevisst hvordan vi utvikler og deler kunnskap (Irgens, 2007).



Figur 3: Fire faser i kunnskapsprosessen (Irgens 2007:60 etter Nonaka og Takeuchi s. 1995)

### 2.1.4.1. De ulike fasene i SECI modellen

#### Sosialiseringfasen

I denne fasen igangsettes en prosess der en frigjør taus kunnskap gjennom at mennesker deler sine erfaringer via fysisk samarbeid eller verbal kommunikasjon. Dette innebærer at en får ta del i andres tause kunnskap i form av mentale modeller, holdninger, verdier, tekniske evner og virkelighetsforståelse. Prosesser som dette forutsetter et felles møtested der utveksling av kunnskap kan skje. Her lærer en altså primært gjennom å observere andre og ta del i hvordan andre mennesker handler og løser oppgaver.

#### Eksternaliseringsfasen

I den andre fasen verbaliseres den tause kunnskapen som kommer til kjenne i sosialiseringfasen. Den tause kunnskapen blir altså oversatt til et formelt språk, gjerne i form av skriftelige dokumenter. Eksternalisering innebærer at mennesker kommer sammen, fordi overføring av kunnskap forutsetter dialog og kollektiv refleksjon. Det viktige her er at taus kunnskap blir gjort eksplisitt slik at den lettere kan deles med andre.

#### Kombineringsfasen

I denne fasen holdes ny kunnskap opp mot eksisterende kunnskap. Dette kan skje ved at mennesker utveksler eksplisitt kunnskap gjennom dialog, dokumenter, møter og IT systemer. I følge Irgens (2007) blir kunnskapen hentet inn i kunnskapsspiralen og omformet gjennom sortering, tilføyelser, kombinering, kodifisering og kategorisering. Kombinering innebærer å systematisere kunnskapen over i et mer kompleks kunnskapssystem.

## **Internaliseringsfasen**

Denne prosessen oppstår når mennesker har praktisert den nye kunnskapen over tid. Kunnskapen blir gjort til en del av en selv og kroppsliggjort gjennom erfaring (Irgens 2007). Mennesker trenger ikke lenger å kvalitetssikre sine handlinger gjennom skrevne rutiner. En arena for internalisering av kunnskap, er praktisk jobbtrening.

SECI modellen tar utgangspunkt i en spiral og ikke en sirkel. Grunnen for dette er at etter hvert som spiralen beveger seg rundt vil mennesker oppnå en dypere forståelse. Kunnskap skaper en gjennom en kontinuerlig syklus der en veksler mellom de fire fasene.

### **2.1.4.2. Kritikk av SECI modellen**

SECI modellen har fått stor anerkjennelse, men den har også blitt problematisert og kritisert. Nonaka selv hevdet etter hvert at kunnskapsmodellen fokuserte for mye på prosessen rundt å skape kunnskap, og for lite på hvordan de som leste modellen skulle gå fram når de faktisk ville utvikle kunnskap (Krogh et al., 2005). Andre kritikere hevder at modellen blir for generell. Den tar for lite hensyn til at det finnes ulike typer taus kunnskap. Styhre (etterforelesning 2009 MKIL) er kritisk til å skille taus kunnskap fra eksplisitt kunnskap. Videre hevdes det at SECI modellen bygger på en forutsetning om at kunnskapsspiralen vil utvikle seg i en bestemt retning. I følge kritikerne er dette et usikkerhetsmoment som svekker gyldigheten av SECI modellen.

Gourlay (2005) mener også at SECI prosessen ikke er teoretisk godt nok fundert og ikke bevist gjennom forskning og derfor ikke burde brukes. Han mener videre at kunnskap gjøres til et ledelsesproblem og derigjennom utelukker f. eks. kunnskapsutveksling gjennom praksisfellesskap. Modellen er heller ikke klar på skillet mellom kunnskap generelt og eksplisitt kunnskap.

Andre tror at en ekspert innen sin profesjon i noen tilfeller vil ha problemer med å sette ord på kunnskapen. Ikke alle organisasjoner eller profesjoner passer like godt inn i SECI modellen. Det er ikke alltid slik at all kunnskap skal deles. Modellen er laget med utgangspunkt i arbeidslivet i Japan og kan ikke uten videre overføres til alle andre land og kulturer. Det er mange faktorer som virker inn på prosessen som SECI-modellen ikke tar høyde for som f. eks. organisasjonskultur, språk, konkurranse, sikkerhet og type arbeidsoppgaver.

Vi har valgt å bruke modellen som et verktøy. Samtidig erkjenner vi at dette kan være en strukturell måte å se på kunnskapsutvikling. I et prosessperspektiv vil det og være naturlig å ha strukturer for å skape nye prosesser. Bakgrunnen er at den har vært viktig i vår prosess og gitt oss mening for å bli bedre til å reflektere over utviklingen av kunnskap.

## **2.2 Praksisfellesskap**

Begrepet praksisfellesskap eller "communities of practice" var først i bruk i 1991 av Lave og Wenger i relasjon til situasjonslæring, og var ferdig utviklet av Wenger i 1998. Praksisfellesskap plasseres gjerne innenfor den sosiokulturelle forståelsesrammen, hvor kunnskapsutviklingen finner sted innenfor den enkelte kulturen hevder Gottvassli (2005). Snyder og Wenger (2000) betegner praksisfellesskap som grupper hvor mennesker er bundet sammen, gjerne uformelt ved å dele ekspertise og interesse for en felles foretagende. De mener at slike fellesskap kan være effektive, men det er tre grunner til at det ikke er blitt så utbredte. For det første er dette ganske nytt, selv om det har eksistert slike fellesskap i mange år. For det andre er det få organisasjoner som har vært klar over effekten, og har derfor ikke gitt slike fellesskap næring. For det tredje er det ikke lett å bygge og vedlikeholde slike nettverk eller bygge det inn i resten av organisasjonen. I de siste årene har de vært i framvekst i kunnskapsintensive organisasjoner. Ledere rundt forbi er blitt mer klar over hvorfor og hvordan de fungerer, samt at mange ledere ser at det er gjemt mye kunnskap som kan komme til overflaten ved praksisfellesskap. Det siste mange er blitt mer klar over er at slike uformelle fellesskap krever lederstøtte for at det kan integreres i organisasjonen, slik at kraften av dette kan komme fram i dagen.

Praksisfellesskap får ofte en felles måte å resonere på eller skape felles mening på. Medlemmer deler både eksplisitt kunnskap og taus kunnskap. Medlemmene hjelper hverandre til å drive fram strategier, starte nye organisasjonsbilder, løse problem raskt, overfører "best praksis", utvikler ferdigheter og hjelper organisasjonen til å rekruttere og beholde kunnskap og talent. Vi liker gjerne å tro at vi er i et praksisfellesskap hele tiden med de vi arbeider med, men praksisfellesskap er forskjellig fra formelle arbeidsgrupper og team. Medlemmene lærer sammen ved å fokusere på utfordringer som er direkte relatert til arbeidet deres. Slike fellesskap opprettholder seg selv. Når de skaper kunnskap får de ny kraft og fornyer seg selv. Det er en av styrkene. Et felles foretagende, gjensidig engasjement, delt repertoar og kunnskapsdeling via praksis er sentrale områder i et praksisfellesskap (Snyder & Wenger

2000). Praksisfellesskap kan være vanskelig å lede fordi de er mer uklare enn andre enheter og har en tendens til å vokse nedenfra og opp (Newell et al. 2002).

Praksisfellesskap fornyer seg ved egen kraft. Dette fremheves som en sentral side. Praksisfellesskap bør ikke bli kontrollert, men det bør stimuleres til relasjoner med andre fellesskap. Praksisfellesskap hjelper til å skape relasjoner basert på gjensidig tillit, og kan ikke være designet top-down. For å få teamene til å fungere som selvstyrte grupper med motiverte og myndiggjorte medarbeidere, er det viktig at teammedlemmene føler et felles ansvar for framdriften i teamet. De må og oppleve prosessen som meningsfull, slik at de får energi til å delta med hele seg. Kunnskap om læring, kunnskaping og kunnskapsdeling fra praksisfellesskapstanken er ønskelig å bringe inn i våre team. Vi ønsker å stimulere til prosesser som fremmer læring innad i den enkelte ledergruppe og på tvers av ledergruppene. Det er viktig med fellesskap på tvers av organisasjoner fordi innfallsvinkelen ellers kan bli for snever (Brown & Duguid 1998). Derfor er vi opptatt av å utvikle fellesskap på tvers av ledergruppene og på tvers av alle skolene i kommunen. Gottschalk (2004) mener at praksisfellesskap er en sentral og god måte å lære på. De representerer erfaringsbasert læring som gir mening, tilhørighet og identitet til medlemmene.

### **2.2.1. Refleksjon i praksis**

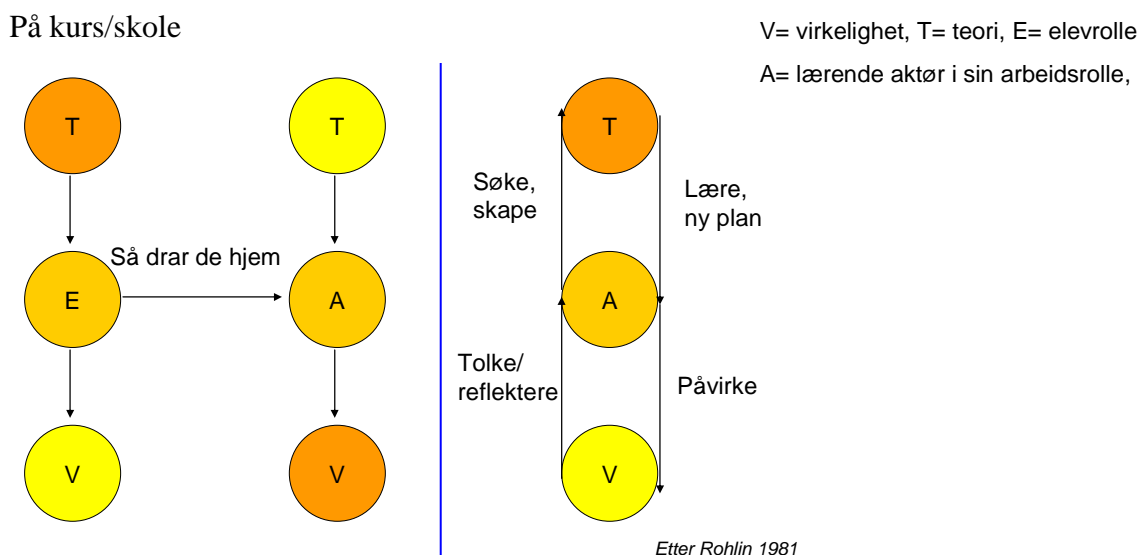
I et praksisfellesskap er det avgjørende at det er et godt "klima" for refleksjon. Med et prosessuelt kunnskapssyn vil selve refleksjonene være både veien og målet. Individene i et praksisfellesskap utgjør selve fellesskapet. Derfor er individene sin evne til å reflektere viktig for utviklingen av fellesskapet. Refleksjon betyr direkte oversatt tilbakekasting eller tilbakeføring. Vi kan si at i aksjonslæringssammenhenger er refleksjon en prosess som gjør det mulig å betrakte erfaringer på avstand for dermed å skape forståelse. (Rennemo 2006)

Donald Schön (2001) er forfatteren som har innført begrepet den reflekterte praktiker og reflection-in-action. I vanlige gjøremål i hverdagen utøver vi handlinger, og da har vi en særlig kunnskap. Kunnskapen ligger innebygd i våre mønstre og i våre fornemmelser. Kunnskap i handling kan vi si er en alminnelig praktisk kunnskap, men har mer preg av know-how enn know-what. (Bache 2002). Reflection-in-action uttrykker at vi kan tenke over det vi gjør mens vi gjør det. Dette kan gi oss både negativ og positivt utbytte. Gjennom erfaringer blir praksis ofte preget av rutinearbeid, og en kan glemme å tenke over hva man faktisk gjør. Slike mønstre kan det være vanskelig å komme ut av. Vi kan bli

uoppmerksomme og vi kan fort kjede oss og kanskje søke nye utfordringer. Derfor er det viktig å drive øving på refleksjon, og gjerne på ulike måter. I skolen er dette særs viktig fordi vi driver med mennesker av kjøtt og blod. Dette gjelder både i ledergruppen, men også det enkelte team og den enkelte lærer.

Når vi reflekterer over noe innebærer det å sette ord på hendelsen eller utfordringen, og sette dette inn i en sammenheng. Naming dreier seg om å sette ord på hendelsen eller utfordringen, mens framing dreier seg om å sette det inn i en sammenheng (Schøn 2001). Vi praktikere reflekterer i forkant, underveis og i etterkant av saker eller utfordringer. Vi tenker altså gjennom en situasjon i forkant, og hva slags slutninger som er lurt. Underveis i saken handler det og om å utforske den forståelsen som vi har brakt med oss inn i saken. Men det handler også om å reflektere over praksisen mens vi utfører den. Refleksjon er sentral for arbeidet til en reflektert praktiker og det tankemønsteret som blir lagt til grunn når vanskelige utfordringer skal løses. En reflektert praktiker trenger ikke lenger å bli så opptatt av eksisterende teorier fordi det i slike sammenhenger ofte blir konstruert en unik teori. Reflection-on-action er å reflektere i etterkant over hendelser eller utfordringer som vi selv har erfart.

Øystein Rennemo (2006) presenterer i sin bok *Lever og Lær* den aksjonsbaserte helhetsmodellen. Modellen tar utgangspunkt i at en organisasjon er en helhet som kan deles opp i flere deler. Rennemo deler dette opp i fire stolbein som han presenterer. Aksjonsbasert utforskning, aksjonsbasert produksjon, aksjonsbasert formidling og aksjonsbasert kunnskap. Hele teorien bygger på at vi som aktører i en organisasjon tar utgangspunkt i praktiske problemstillinger og reflekterer rundt disse. Det er viktig i denne teorien å få en klar forankring i praksisfeltet. Rennemo presenterer dette i en modell der han viser forskjellen på tradisjonell læring og handlings-/erfaringsbasert læring. I denne figuren skiller Rennemo mellom skolesfære og hjemmesfære. Det er viktig at de teorier som blir presentert på et kurs e.l har handlingsbasert forankring



**Figur 4: forskjellen på tradisjonell læring og handlings-/erfaringsbasert læring. Rennemo 2006**

Aksjonsbasert utvikling handler om å lære gjennom aksjonsbaserte handlinger. Deltakere i en gruppe opplever en konkret erfaring, enten alene eller sammen. Dersom gruppen stopper opp og reflekterer over det som de har opplevd og deler denne refleksjonen skapes en syntese. Skjer dette flere ganger er det skapt en ny teori. Hvis denne teorien er generaliserbar til andre grupper, snakker vi om teoriutvikling. I spenningsfeltet mellom teoriutvikling og konkret erfaring finner vi at gruppen søker å utvikle nye handlingsstrategier. (Rennemo 2006)

I forsøket med å være systematisk er det ofte brukt modeller for å knytte erfaringene og refleksjoner til disse. Rennemo har presentert flere enkle måter å være systematisk uten nødvendigvis å henge kunnskapen på modeller. Disse verktøyene har vi brukt i vår organisasjon før å øve opp kunsten å reflektere.

### 2.2.1.1. Den tillatende ball

Den tillatende ball er en av disse. Ballen er en gjenstand som er kjent for ei gruppe eller en hel organisasjon. Denne ballen symboliserer at når noen ønsker denne vil de si noe, reflektere over noe. "Eieren" av denne ballen kan si noe som skal sto uimotsagt. Det er en person sin refleksjon over det som er blitt diskutert eller tanker denne personen gjør som en følge av en diskusjon eller innspill. Metoden er en enkel, men virkningsfull måte å øve opp hverandre sin refleksjon på.

### **2.2.1.2. Refleksjonsboken**

Refleksjonsboken er en annet åpent og systematisk hjelpemiddel. Dette er ei tom bok som blir den enkelte sine betraktninger og fortolkninger av det som blir sagt og hørt. Refleksjonsboken er et analytisk verktøy der refleksjoner blir nedskrevet. Det er lett å gå tilbake å se på hva en selv tenkte om de ulike tema som er blitt diskutert. En kan gjerne knytte en refleksjonsbok til et studie eller til et arbeid som skal foregå over en gitt tidsperiode. Boken danner og en dokumentasjon av hendelser personen, bokens eier, selv har vært en aktiv del av.

### **2.2.1.3. Det reflekterende team**

Et annet verktøy Rennemo presenterer er reflekterende team. Dette er også presentert av Tom Andersen (2005). Metoden kan brukes i ulike gruppestørrelser. Det kan være at en coach har samtale med den som blir coachet, der det er to eller flere personer som sitter og observerer, for deretter å reflektere over det de observerte. En annen variant av reflekterende team er at det er en gruppe som har en samtale/møte, samtidig som en annen gruppe observerer og gir tilbakemelding. Variasjonene på områdene er uttømmende. Felles for alle er at de som ble observert ikke skal se på de som gir feedback. Metoden er en god måte å benytte når enkeltpersoner og grupper ønsker å bli bedre på å gi og få feedback. Vi har hatt gode erfaringer på å innføre verktøyet i egen organisasjon.

For oss har det vært viktig å få gode verktøy og være systematisk i utviklingen av en mer reflekterende praksis. Vi har ved å innføre slike enkle verktøy greid å tilbakeføre erfaringer om oss selv og gruppen. Tomas Severin (1996) kaller dette for kollektiv refleksjonspause. Han mener også at hvis gruppen skal få til slike refleksjonspauser, er det avgjørende å ha gode verktøy.

Når to eller flere mennesker snakker sammen kan en ha forskjellige bilder eller tanker om samme situasjon. Mange mennesker tror det finnes en riktig historie og et riktig bilde av situasjonen. Hvis en tenker på denne måten kan det lett ende med stor diskusjoner eller en kamp om hvem som husker riktig eller ser tingene på rett måte. Det er alltid mer å se enn det en ser (Andersen 2005). Hvis en klarer å ha en slik tankegang tror vi at det er stor sjanse for å utvikle reflekterte praktikere.



### 2.3. Kunnskap, læring og kunnskapsledelse

Bache i Nordhaug (2006) skriver at kunnskap ikke er entydig definert i litteraturen. Det er en sammenblanding av erfaring, verdier, kontekstinformasjon og faginnsett. Dette argumentet støttes av Davenport & Prusak (1998) som hevder at kunnskap er informasjon i kombinasjon med erfaring, sammenheng, tolkning og refleksjon. Kunnskap blir også beskrevet som individrelatert, noe som innebærer at den tilhører og anvendes av den personen som besitter den (Hillestad i Nordhaug, 2008). Ut fra dette kan vi si at kunnskap skiller seg fra informasjon gjennom at kunnskapen finnes blant mennesker i våre omgivelser og utvikles i møtet mellom mennesker (Davenport & Prusak, 1998).

En definisjon det ofte henvises til om kunnskap er formulert slik; *”Kunnskap er berettiget og sann overbevisning”* (Nonaka & Takeuchi, 1995). Hovedbudskapet i denne definisjonen er at når mennesker gjør seg nye erfaringer, endres også oppfatningen av hva som er rett og galt. Kunnskap vil da også være betinget av den enkeltes perspektiv og være knyttet til en spesiell kontekst. Dette innebærer at kunnskap blir en konstruksjon av virkeligheten enn noe som er absolutt sant i universell betydning (Krogh et al., 2000). En annen definisjon av kunnskap er; *”Personlig overbevisning, eller noe man tror på”* (Newell et al., 2002)

Hva læring er, og hvordan læring skjer, er det mange meninger om. En ofte brukt definisjon er: *”Læring er en vedvarende endring i adferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring”* (Irgens 2007). Denne definisjonen er adferdsorientert og brukes i arbeidslivet. Her er man ikke bare opptatt av at læring skal være teoretisk, men at det skal skje noe i handling, enten med det samme eller når situasjonen egner seg til det (Irgens 2007).

Mange vil hevde at gode læringsprosesser er et av de viktigste konkurransefortrinnene en virksomhet har. Kolb (1984) beskriver læring som en prosess hvor kunnskap blir skapt gjennom transformasjon av erfaring. Vi kan tolke dette slik at læringsprosesser ikke bare handler om å undersøke egne erfaringer. Erfaringene må flyte eller utveksles med andre før det utløses ny kunnskap.

Noen skiller mellom individuell læring og kollektiv læring. Individuell læring handler om de prosesser som tilfører et enkelt individ kunnskap. Vi vil redegjøre litt mer om kollektiv

læring. Slik læring skjer i samspillet mellom mennesker. Her kan det være snakk om sosial læring. Det vil si at mennesker lærer som en av flere i et fellesskap. Slik læring kan også være kontekstuell. Dette innebærer at læringen påvirkes sterkere av den settingen man befinner seg i. Samlebetegnelsen på dette omtales som situert læring og handler om at læring må forstås i lys av de forhold man er omgitt av (Irgens 2007). Dette sammenfaller godt med det vi har skrevet tidligere om praksisfellesskap og reflekterende team. Når vi nå har skrevet litt om kunnskap og læring er det naturlig å komme inne på begrepet kunnskapsledelse. Er det mulig å lede kunnskap?

Det er mange ord som brukes i litteraturen om ledelse av kunnskap. Ord som brukes er kunnskapsutvikling, kunnskaping, kunnskapsforvaltning, kunnskapsbehandling, kunnskapsadministrasjon m.m. *”Kunnskapsledelse kan defineres som en metode som forenkler prosesser med å dele, distribuere, skape og forstå en virksomhets kunnskap. Kunnskapsledelse er en metodikk som er drevet frem for å oppnå organisatorisk læring gjennom å fange, samle, dele og anvende kunnskap med den hensikt å skape nye verdier for alle bedrifters interesser. Den internasjonale betegnelsen er knowledge management”* (Gottschalk 2004. s. 13).

### **2.3.1. Å skape kunnskap**

Å bygge opp lojalitet og identifikasjon blant ansatte er en viktig forutsetning for å skape kunnskap (Nordhaug 2006). Hvis vi ser dette i forbindelse med strategisk utvikling, vil en viktig oppgave blant ledelsen i organisasjoner være å legge til rette for kunnskapsutvikling. For ledelsen vil dette innebære å gi alle i organisasjonen mulighet til å utvikle sin egen kunnskapsplattform (Levin & Klev, 2002). Kunnskapsledelse blir da å tilrettelegge for at alle i organisasjonen samhandler på en god måte, og at de utvikler seg ved hjelp av kunnskap, innovasjon og forståelse for hvor de skal.

Fløistad (1987) fokuserer på betydningen av den enkeltes holdninger, evner og anlegg. Han fremhever viktigheten av å gi rom for kreativitet, og innse at forutsetninger for kunnskapsvekst er størst når individer i organisasjoner får slippe seg løs. Fløistad hevder i artikkelen at dette står i et motsetningsforhold til autoritært lederskap og hierarki. Fløistad påpeker at viktige verdier i den sosiale kompetansen vil være samtale, omsorg, tillit og

anerkjennelse. Det samsvarer med det Krogh et al. (2005) hevder er grunnleggende elementer i gode kunnskapsprosesser slik at det kan skapes riktig kontekst for læring.

Krogh et. al. (2005) tror fullt og fast på at kunnskap ikke kan ledes, bare skapes. I dette ligger det at ledere må støtte kunnskapsutviklingen, og ikke kontrollere den. Forfatterne viser til Wittgenstein (1958) og hevder at kunnskapsutvikling ikke bare er opphoping av fakta, men den er en enestående menneskelig prosess som det er vanskelig å gjenta. Slike prosesser kan involvere følelser og oppfatninger som en ikke er klar over at man har, og som er vanskelig å beskrive for andre.

Ut fra dette mener Krogh et al. (2005) at kunnskapsprosesser er skjøre og bør støttes av virkemidler som reduserer muligheten for ubalanse og konflikter blant mennesker i organisasjonen.

### **2.3.2. Utvikling av en kunnskapshjelpende kontekst**

Krogh et al. (2005) har utviklet en modell i fem trinn som viser prosessen et individ eller en organisasjon bør gå gjennom på veien mot å skape ny kunnskap. Kjernen i modellen er at det innenfor fasene virker fem definerte kunnskapshjelpere som skal bidra til gode rammevilkår for kunnskapsutvikling.

Å skape en riktig kontekst vil si å utvikle en møteplass som stimulerer til læring. En slik møteplass kaller Krogh et al. (2005) for en kunnskapshjelpende kontekst. Her framholdes det at det er den kunnskapshjelpende kontekst som driver selve kunnskapsutviklingen. Dette begrunnes med at makten til å kunne utvikle kunnskap ikke bare er innebygd i en person, men også i interaksjonen denne personen har med andre og med omgivelsene. Krogh et al. (2005) poengterer at det må skapes møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner. Teorien om den kunnskapshjelpende konteksten er utledet av det japanske ordet *ba*, som betyr møteplass for utveksling av kunnskap og erfaringer. I følge forfatteren kan en slik møteplass være fysisk, virtuell, mental eller mest sannsynlig alle tre. I et prosessuelt perspektiv vil den kunnskapshjelpende konteksten være innrettet mot å skape meningsutveksling, diskusjon og dialog mellom mennesker.

Ut fra det forfatterne ovenfor er inne på kan det hevdes at det er viktig å utforme en arena som stimulerer til sosial utveksling. Levin & Klev (2002) sier at en slik arena må bygge på involvering mellom ledere og de øvrige i organisasjonen., og gi mennesker mulighet til

praktisk utprøving av kunnskap. Det fysiske miljøet virker inn på konteksten (Nordhaug 2006). I den sammenhengen viser han til Porter(1980) som hevdet at desto mer kunnskap som lekker fra en person til en annen, jo raskere vil kunnskapsutviklingen skje.

Som vi har vært inne på beskriver Krogh et al. (2005) fem kunnskapshjelpere. Dette er fra å utarbeide en kunnskapsvisjon til å gjøre den lokale kunnskapen global. Det å skape et felles ordforråd når vi skal utarbeide en kunnskapsvisjon er viktig. Det å lede samtaler er en viktig hjelper som i stor grad påvirker fasene i kunnskapsutviklingen. Å oppøve seg kompetanse på dette feltet ser vi som spesielt viktig i skolen. Gode samtaler på teamet kan få alle deltakerne til å delta aktivt med sin kunnskap. Årsaken er at samtaler knyttes til omsorg, tillit og relasjoner mellom mennesker. Krogh et al. (2005) konkretiserer dette ved å understreke at uavhengig av hvor en befinner seg i utviklende prosesser, har gode relasjoner en mildnende effekt på mistillit og frykt.

Tillit er et begrep som er en viktig forutsetning for å skape grunnlag for god kommunikasjon mellom individer. Det begrunnes med at tillit forsterker relasjoner, noe som igjen skaper sosial forankring og identitet. Det poengteres at medvirkning kan være en faktor som forsterker sosial forankring blant mennesker i en organisasjon (Grenness 1999) Irgens (2000) skriver at medvirkning gir eiendomsfølelse, bedre informasjonstilgang og kan bidra til læring.

I skolen er det mange krevende arbeidsområder. Derfor er det viktig å få til et felles driv for å få til fagutvikling og pedagogiske tilnæringsmåter. Derfor er det viktig å ha kunnskapsaktivister. For å lykkes videre må vi ha den riktige konteksten. Dette innebærer at vi må drøfte hvordan vi kan utnytte praktisk kunnskap i teamene og på tvers av teamene. Det handler om å videreutvikle organisasjonsstrukturer som utvikler relasjoner og effektiv samarbeid. Å gjøre kunnskapen global kan innebære å bidra til utvikling i resten av organisasjonen i kommunen, samarbeidsinstanser, andre skoler i landet, skoler i utlandet og være med å bidra innenfor forskningen på feltet.

Modellen under viser en helhetlig modell for å skape kunnskap og viser sammenhengen mellom steg i kunnskapsutviklingen og bruk av kunnskapshjelpere.

Steg i kunnskapsutviklingen					
Kunnskapshjelpere	Dele taus kunnskap	Utvikle et konsept	Rettferdiggjøre et konsept	Utforme en prototype	Forsterke kunnskapen
Formulere en kunnskapsvisjon		X	xx	x	xx
Få i gang samtaler	xx	Xx	xx	xx	xx
Mobilisere aktivister		X	x	x	xx
Utvikle den riktige konteksten	x	X	x	x	x
Å gjøre kunnskapen global					xx

Figur 5: Hvordan skape kunnskap: 5 x 5- matrisen (Krogh et al. 2000: 153 )

Modellen viser at en må satse på flere områder når vi skal utvikle kunnskap. Dette innebærer en helhetlig tenking i forhold til kunnskapsutvikling, og det vil være lurt å se disse i en sammenheng for å størst mulig utbytte. Det er et lederansvar å ha et bilde over denne sammenfatningen og hvordan det best kan nyttes i en forbedringsstrategi.

## 2.4. Team og utvikling av team.

I denne oppgaven er det naturlig å ta med en del teori om team og utvikling av team. Vi skriver om ledergruppen som et team og laglederne er ledere for sine team. I tillegg til dette kommer vi og inn på alle rektorene i kommunen som et team. Er det rett å kalle alt dette for team, blir ordet team brukt for ukritisk, og er det kjennetegn på de gode teamene?

Det er skrevet mye teori om team og teamkultur. Først vil vi nå ta et kort tilbakeblikk før vi går inn på sentrale begreper, de ulike fasene i utviklingen av et team og utvikling av gode prestasjonsteam.

Men først: Hva er forskjellen på et team og en gruppe?

Sjøvold (2006) definerer en gruppe som: ”.. tre eller flere personer som har et felles mål og samhandler for å nå dette målet” (Sjøvold 2006: 17). Klev & Levin (2002) skiller mellom gruppe og team på følgende måte: ”en gruppe er en mer generell betegnelse på et antall mennesker som opplever felles sosial tilhørighet i en organisasjon, mens vi bruker ordet team mer spesifikt om en gruppe som er organisert for å løse bestemte oppgaver gjennom samarbeid” (Klev & Levin 2002: 146). Vi vil i den videre framstillingen legge Klev og Levin sin definisjon til grunn.

På 1920 tallet gjorde professor Elton Mayo forsøk som fokuserte på forhold som påvirket produktiviteten. Gjennom disse forsøkene, som ble kalt Hawthorn – forsøkene kom det fram at det hadde en positiv effekt å tilhøre en gruppe selv om oppgavene var individuelle. Dette har senere fått navnet Hawthorne – effekten.

Historisk er det nedfelt tre dimensjoner ved teamarbeid; den økonomiske dimensjonene som vektlegger fleksibilitet, produktivitet, ansvar og kontroll til operatørene. Den kulturelle dimensjonen fremhever identitet, felles målsolidaritet, tillit og forpliktelse. Den tredje dimensjonen er den sosiale som omhandler variasjon, tilfredstillende arbeid, lengre jobbsyklus og mindre isolasjon. Disse dimensjonene kan brukes for å ramme inn de ulike vinklingene som er i litteratur om team og teamutvikling. Klev & Levin (2002) understreker hvor viktig et team er som enhet for organisering og endring. De fremholder og viktigheten av samhandling i team. En av fordelene med et team er at det er lettere for medlemmene å se helheten i det de gjør, medlemmene kan lettere fordele oppgaver og roller, og samtidig se sitt eget bidrag i forhold til andre.

Noe av kritikken mot teamkulturen er at det blir en kultur for at de ansatte strekker seg lengre enn det som er en formell forventning. Levin og Rolfsen (2004) viser til at Casey i 1999 pekte på at ansatte føler en usikkerhet når det gjelder akkurat dette. Dette har medført en vinkling på teamarbeid som et slags ”tyranni” i visse fagforeningskretser. For å imøtekomme denne kritikken er det viktig at det tilstrebes en kultur som motvirker dette, at de ansatte ikke alltid må være tilgjengelige. Dette kan være en aktuell problemstilling for arbeidssituasjonen i en ledergruppe og i et trinnteam i skolen.

### 2.4.1. Ulike faser i utviklingen av et team

For et team vil det være en viktig målsetting å bevege seg fra gruppeegenskaper og over til teamegenskaper (Levin & Klev 2002), samt utvikle egenskaper for gode prestasjonsteam. Ved oppstart at et nytt team er det viktig å legge til rette for at alle medlemmene i et team kan få bruke ulike sider av seg selv, både formell og uformell kompetanse, og ikke havne i fastlåste mønstre tidlig i prosessen. Det er ulike modeller om faser når det gjelder utvikling av team. Vi vil her kort komme inn på teoriene til Tuckman, Mills og Sjøvold. Tuckman (1965) deler inn i fire faser:

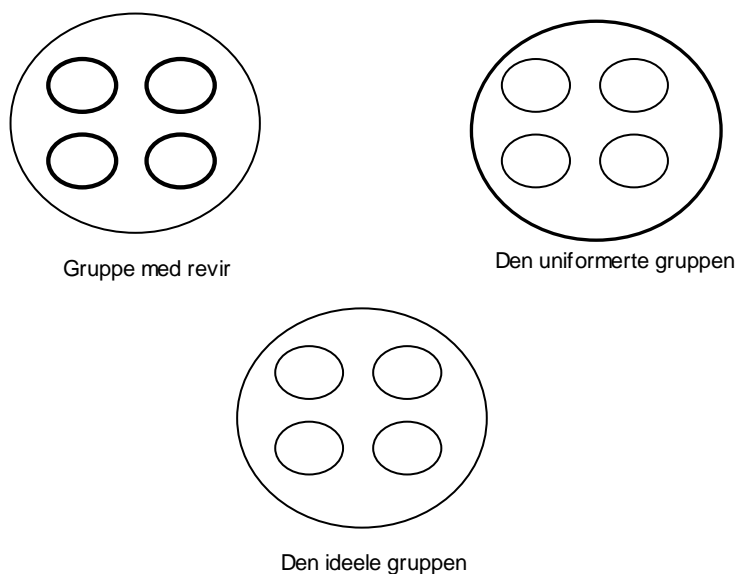
- *Forming* (orienteringsfasen): her blir medlemmene kjent med hverandre, teamet dannes,
- *Storming* (utprøving): utprøvingsfasen, uklar situasjon med krevende mål
- *Norming* (normfase): sterk teamtilhørighet, felleskapsfølelse
- *Performing* (arbeidsfase): resultat oppnås, godt klima med felles mål

Mills skiller mellom moden og umoden gruppe. En moden gruppe er ei gruppe der alle medlemmene mestrer nødvendige roller, mens en umoden gruppe har få medlemmer som mestrer nødvendige roller.

Sjøvold (2006:68) definerer balanse i et team som en tilstand der ”systemet både er i balanse og ubalanse på tilnærmet samme tid: *the edge of Chaos*”. Denne balansen preges av en veksling mellom de ulike funksjonene og gir gruppen en mulighet til å prøve ut sine egne grenser, både internt og i forhold til omgivelsene.

### 2.4.2. Utvikling av gode prestasjonsteam

Den teorien som tar opp utvikling av prestasjonsteam legger vekt på hva som bør gjøres og ikke gjøres for å utvikle velfungerende team. Thomas Sewerin (1996) legger vekt på det kommunikative internt i teamet, og det er primært hans betraktninger vi vil ta utgangspunkt i. For at vi skal bli endel av et team, må vi til en viss grad gi slipp på det individuelle særtrekket. For å kunne etablere et godt team, må vi komme i balanse mellom avhengighet og uavhengighet, mellom frihet og trygghet. Det blir håndteringen av grensene som skiller det velfungerende teamet fra det som ikke fungerer så godt. Sewerin deler dette inn i tre ”typer” team: grupper med revir, det uniformerte teamet og det ideelle teamet.



**Figur 6 . Fritt etter Sewerin (1996: 22-25)**

I en gruppe med revir er det en tynn ytre grense, mens grensen mellom deltagerne i teamet er tykk. Denne gruppen vil i praksis ikke fungere som et team, men være en gruppe der medlemmene tenker mer på seg selv enn på selve gruppen. Et uniformert team vil være det motsatte av et team med revir. I den uniformerte gruppen er individualisten hvisket ut. Dette teamet blir for tett. Den ideelle gruppen har greid å finne balansen mellom det individuelle og teamets beste. Grensene mellom individene og gruppen er like tykk.

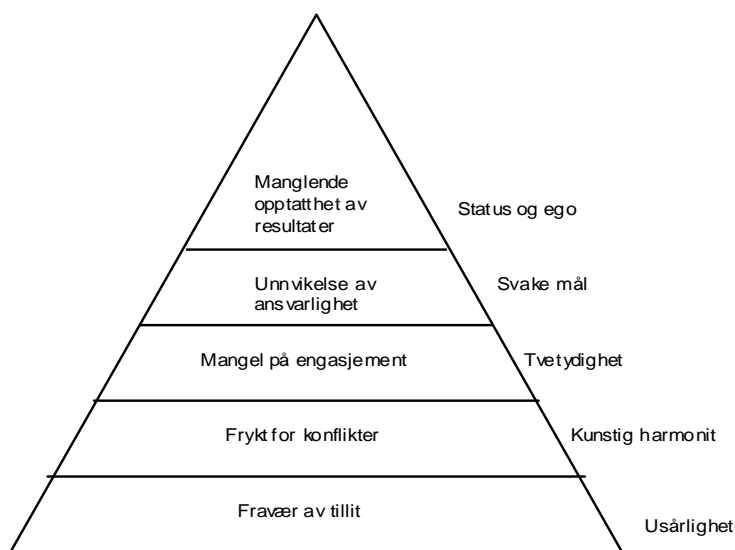
For å utvikle et godt prestasjonsteam er gode samtaler, utvikling av egen sosiale kompetanse og trening i å gi å få feedback viktig (Sewerin 1996). I følge Sewerin handler lytting om å gi den andre respekt og rom. I en god samtale fungerer lyttingen godt, og blir en hjelp for problemstilleren til å finne tiltak. Når vi skal utvikle egen sosiale kompetanse, vil det være utvikling av de ulike rollene vi har i et team.

Feedback stammer opprinnelig fra kybernetikken, en vitenskap som ble utviklet rundt 1950. I kybernetikken forstår feedback som et system der atferden tilbakeføres til de eller den som styrer systemet (Sewerin 1996). Sewerin foreslår øvelser som gir mulighet for felles refleksjon i et team og tror disse øvelsen vil hjelpe teamet til å fokusere på prosessen.



### 2.4.3. Dysfunksjoner i team

Vi velger å ta med litt teori om dysfunksjoner med teamarbeidet. I arbeidet med mennesker som er individene i et team, er det viktig å være tydelig på hva som kan være utfordringer i å jobbe så tett sammen. Irwin Janis (Levin og Rolfsen 2004:102) beskriver gruppetenkning *som overdreven tro på egen kompetanse og dømmekraft, "et lukket sinn" overfor andres oppfatninger, unngå å søke supplerende informasjon og et emosjonelt press om at medlemmene av gruppen må være enige*. Videre hevder Janis at gruppetenkning kan for det første forårsakes av mangelfulle beslutningsprosesser uten impuls utenfra. For det andre kan overdreven intern ros med bagatallisering av problemene medføre gruppetenkning. For det tredje kan dysfunksjonen oppstå ved så sterkt samhold at det er vanskelig med å komme med andre divergerende meninger (Levin og Rolfsen 2004). Det som kan skje ved gruppetenkning er tro på egen usårbarhet og overdreven tro på teamet. En indre sensur vil kunne føre til at viktige motforestillinger ikke blir reist. Denne tilsynelatende blinde lojaliteten kan føre til at medlemmers kompetanse ikke blir utnyttet. For grupper som arbeider som team er det viktig å være klar over disse dysfunksjonene i teamarbeidet. Teamet bør være sammensatt slik at det opprettholdes en viss ulikhet, en viss balanse, men samtidig et mangfold. Lencioni (2005) har laget en figur som viser ulike dysfunksjoner som er avhengig av hverandre.



Figur 7: Lencioni dysfunksjoner i team (2002:160)

Den mest grunnleggende dysfunksjonen er fravær av tillit. Hvis det ikke er tillit er det vanskelig med teamarbeid. For å etablere tillit kreves det diskusjoner og forståelse for hver enkelt. Hvis det ikke blir tillit kan det oppstå konfliktvegring og mangel på involvering. Dette kan etter hvert føre til at teammedlemmene ikke kjenner forpliktelse til å si hva de mener. For at et team skal fungere godt må det være klare mål og tydelige handlinger, og medlemmene i teamet må bidra med seg selv.

I vårt prosjektet har vi i hovedsak fokus på utvikling av ledergruppe/team. Vi vil likevel understreke at det henger nøye sammen med den individuelle utviklingen. Dette er sentral lederoppgave og er viktig å ha fokus på i et aksjonsbasert utviklingsarbeid. Den individuelle utviklingen er viktig både for å skape en kollektiv dyktighet, og ikke minst fordi en forankring av endring må skje hos hver enkelt som tar del i utviklingsprosessen (Levin & Klev 2002:143).

## **2.5. Oppsummering av teoretisk perspektiv**

I teorikapitlet har vi tatt utgangspunkt i en prosessuell forståelse ved at kunnskap og kunnskapsutvikling er sosiokulturelle prosesser som foregår i aksjon og i praksis. Vårt utgangspunkt er primært vinklet med kunnskap som prosess, men med en blanding som innbefatter strukturell kunnskap. Derfor har vi redegjort for det strukturelle perspektivet og SECI modellen. Modellen har gjort at vi har forstått det prosessuelle perspektivet bedre.

Vi har altså vært inne på kunnskapsprosesser og kunnskapsbegrepet. Vi har redegjort for praksisfellesskap og refleksjon i praksis samt teori om team og teamutvikling. Vi er opptatt av å skape gode praksisfellesskap og legge til rette for gode verktøy når vi skal reflektere. Vi har tatt med det med team og utvikling av disse fordi vi må ha i tankene å utvikle våre team slik at vi når målsettingen om å utvikle reflekterte ledergrupper på våre skoler. Vi er og opptatt av omsorgsperspektivet. Det som betyr mest for oss er ”ekte omsorg” og gjensidig tillit i kunnskapsutviklingen.

## **KAP 3. METODE**

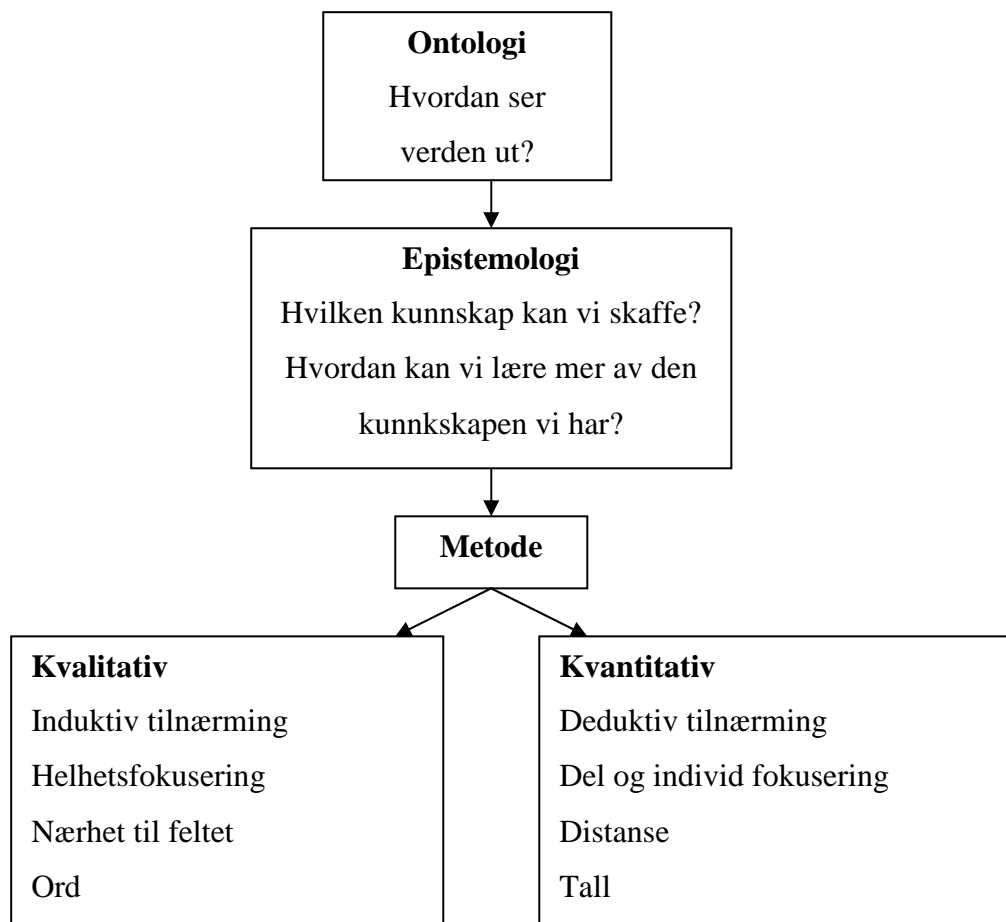
### **3.1. Innledning**

Målet med dette kapittelet er å gi en beskrivelse av forskningsopplegget i masteroppgaven. Det metodiske arbeidet og valg av design er en viktig del av det å være forsker. Ganske tidlig i studiet kom vi fram til at vi ville forske i egen organisasjon og se etter noe unikt i vår organisasjon. For oss var det naturlig med en kvalitativ tilnærming kombinert med aksjonsforskning som utviklingsstrategi. Vi er av den oppfattelse at vi er ledere for gode skoler som har et stort læringstrykk mot elever og de ansatte. Likevel kjente vi gjennom masterstudiet vårt at vi kanskje hadde enda mer å hente ved å bli mer beviste rundt refleksjon, kunnskapsdeling og videre utvikling av skolen. Dette ville også gi oss en ballast i vårt videre yrkesliv ved å kjenne på kroppen å forske i egen organisasjon.

Vi vil videre i metodekapittelet komme inn på vitenskapelig forankring for vår oppgave, strategi for vår forskning, kjennetegn og utfordringer ved aksjonsforskning og det å være forsker i egen virksomhet.

### **3.2. Vitenskapelig forankring - paradigmer**

Det finnes ulike syn på hvordan forskning skal gjøres for å få best mulig troverdige opplysninger om hvordan ulike deler av verden fungerer. Metoden en bruker er et hjelpemiddel til å samle inn emperi eller data om virkeligheten (Jacobsen 2005). Alle mennesker har tanker om hvordan forhold fungerer i verden. Hva er sant? Hva er virkelig? Hva finnes i verden? Hvorfor er saker og ting som de er? For å bli enda klokere eller nærme seg slike spørsmål kan det være hensiktsmessig å sette valg av design på forskningen inn i et ontologisk og epistemologisk perspektiv. For å få en god oversikt har vi laget en modell for å klargjøre hva som er viktig å ha litt klart for seg før en velger design på forskningen.



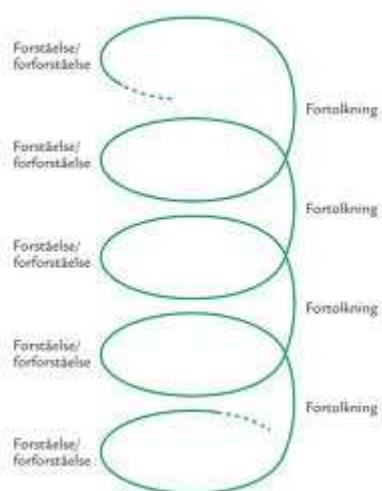
Figur 8: Valg av design i forskningen. Egen modell etter forelesning MKIL april 2008

Epistemologi, eller erkjennelsesteori er altså læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse. Den er en av de filosofiske grunndisiplinene der et sentralt tema er opphavet til en gyldighet av vår kunnskap. Det kan også oversettes som sannhetskunnskap på den måten at det er sikker kunnskap. Ontologi har gresk opprinnelse, og betyr læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut.

Begge disse kan bli vurdert langs en rettferdig, vilkårlig, kontinuerlig bevegelse fra et objektivistisk eller realistisk til et subjektivistisk eller relativistisk perspektiv (Coghlan & Brannick 2005). I forskningssammenheng vil det ontologiske synet ha betydning hvis en ser etter generelle lovmessigheter, eller om vi har en mer forståelsesbasert tilnærming til forskningen. Historisk har det avtegnet seg noen hovedretninger som har betydning for hvordan forskning gjennomføres i dag. To hovedretninger som det ofte snakkes og refereres til kalles positivismen og den hermeneutiske fortolkningslære. Disse to vitenskapelige

hovedsynene legger forskjellig metodikk til grunn når en skal undersøke, forklare og forstå verden rundt seg. Den positivistiske retningen har et spesielt ontologisk syn som går ut på at verden kan beskrives og forstås ved hjelp av lover og regelmessigheter. Essensen her er at en ofte samler inn objektive data og en bruker ofte kvantitative orienterte forskningsmetoder (Jacobsen 2005)

I Hermeneutiske studier søker forskere innsikt og helhetsforståelse gjennom tolkning av virkeligheten. Her brukes forskerens egen forståelse som grunnlag for å tolke atferden i andre miljøer, i sitt eget miljø eller atferden til mennesker. Forskjellen fra positivismen er at hermeneutikken legger et mer subjektivt syn til grunn for tolkningen. Når en analyserer vil det foregå en vekselvirkning mellom deler og helhet. Delene og helheten fortolkes opp mot hverandre hele tiden (Jacobsen, 2005). Hermeneutikken argumenterer for at det ikke er noen enkel eller kjent ytre realitet, og at forskeren er en integrert del av forskningsprosessen, ikke adskilt fra denne (Coghlan & Brannick 2005). Konstruktivismen og dialektisk realisme impliserer en hermeneutisk forståelse hvor den sosiale verden ikke kan beskrives ut fra enkle årsak - virkning skjema (Gotvassli, 1999). Hvis en forsker skal finne ut noe om andre kulturer eller miljøer er det avgjørende at vedkommende først danner seg et bilde av denne kulturen/miljøet. Hvis forskeren ikke er oppmerksom på dette kan det fort bare bli forskerens egen subjektive opplevelse som blir skrevet ned, og ikke det som objektivt blir observert. All forståelse vil kreve forforståelse (Molander, 1996). En slik forforståelse vil kreve både erfaringsmessig, praktisk og teoretisk kunnskap. Vekslingen mellom deler og helhet står altså sentralt i hermeneutikken og kalles den hermeneutiske spiral.



Figur 9: Hermeneutisk spiral.

Det som kan være utfordrende med den hermeneutiske spiral er at den ikke leder til noen endelig sannhet. Det kan finnes mange mulige tolkninger av samme forskning eller hendelse. Vår oppfatning og forståelse kan forandres gjennom hele tolkningen av forskningen (Jacobsen, 2005).

### **3.3. Strategi for vår forskning**

Når en skal forske står en ovenfor noen valg. En vurdering vi måtte gjøre var valg av forskningsstrategi og hvilken metode vi skulle bruke i undersøkelsen. I teorien om forskning er det trukket opp et grovt skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Disse metodene har sammenligningsgrunnlag med positivismen og hermeneutisk vitenskapssyn. De disponerer ulike tilnærminger til feltet, men skal ikke konkurrere med hverandre. I det praktiske arbeidet er det ikke slik at forskeren må gjøre et valg mellom to gjensidig utelukkende metodedisposisjoner (Fossåskaret et.al 1997). Aksjonsforskning er et alternativ eller supplement til kvalitativ og kvantitativ forskning, og kjennetegnes gjerne ved at forskeren deltar for å forandre eller utvikle feltet sammen med de som befinner seg der. Ulike forskningsmetoder kan gjerne kombineres i et og samme forskningsprosjekt. Dette kalles triangulering. Gotvassli (1999) hevder at en kan se ulike typer data som kompletterende mer enn at de skal konkurrere med hverandre. Det dreier seg mer om et strategisk valg.

Jacobsen (2005) sier at forskning er en systematisk undersøkelse av ett eller flere spørsmål. Nøkkelordet er systematikk. Forskning kjennetegnes ved at både innsamling, behandling og presentasjon av data er systematiske. Jacobsen (2005) hevder at det er umulig å unngå feil i en forskningsprosess, og at det er viktig å kunne gjøre rede for mulige svakheter ved resultatene i en undersøkelse.

Store kvantitative undersøkelser gir forskeren det representative, mens de kvalitative observasjonene søker det unike (Fossåskaret et al. 1997). Vi ønsker å få fram det unike ved ledergruppene på våre skoler og har derfor valgt en tilnærming for å få dette fram. I skolen har det vært mange undersøkelser som har tilnærmet seg feltet på en kvantitativ måte. Det opplever vi som rektorer ofte i arbeidet vårt med ulike henvendelser fra departement, høyskoler og universiteter. Derfor vil vi ha et annen tilnæringsmåte.

Vi er opptatt av å belyse om det er mulig å utvikle reflekterte ledergrupper og utvikle kunnskapsutviklingen på våre skoler. Gjennom studiet hadde vi ambisjoner om å dra veksler på både kvalitative og kvantitative metoder for å få fram og belyse teamet. Etter hvert i masterstudiet og etter samtale med veileder så vi at det var mer hensiktsmessig å arbeide med forskningsbasert utvikling av egen virksomhet. For å avgrense masterprosjektet valgte vi derfor en aksjonsbasert tilnærming.

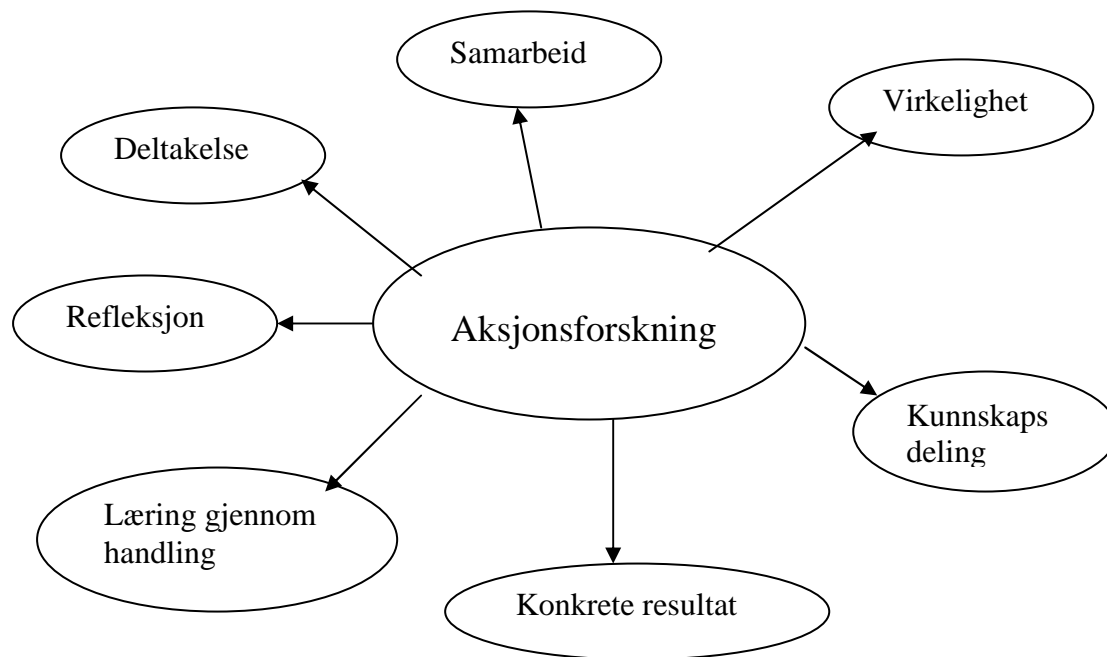
### 3.4. Aksjonsforskning

I forhold til utviklingen av aksjonsforskningen var teorien om kritisk teori sentral. Kritisk teori hadde sitt utspring i Frankfurterskolen i 1960-årene. Fokuset var på kritisk vitenskapelig praksis hvor vitenskapens ideologiske karakter ble satt inn i en politisk og ideologisk sammenheng. Kritisk teori eller aksjonsforskning skal både skaffe data og realisere praktisk politiske verdier. Det siste poenget er retningsgivende (Wormnæs 1996). Tilnærmingen i aksjonsforskning er basert på et samarbeidende, problemløsende forhold mellom forsker og feltet som både sikter mot å løse et problem og skape ny kunnskap. Aksjonsforskning i seg selv er ikke en bestemt vitenskapelig metode, det er mer en tilnærming. For at det skal kunne kalles aksjonsforskning må det inneholde tre sentrale elementer: aksjon, forskning og deltakelse. Hvis noen av disse elementene mangler, kan det være en nyttig prosess, men det er ikke aksjonsforskning. (Greenwood og Levin (2007)). I vår forskning er alle de elementene sentrale.

Det er flere innfallsvinkler til aksjonsforskning. Kjernen er en forskningstilnærming som fokuserer på samtidig aksjon og forskning på en samarbeidende måte (Coghlan & Brannick 2005). Aksjonsforskningen avviser skillet mellom tanke og aksjon, som er underliggende for den tradisjonelle ledelse og sosialforskningen. I følge Levin & Klev (2002) kan aksjonsbaserte strategier spores tilbake til i hovedsak to ulike miljøer. Den ene oppsto ved amerikanske forskningsinstitusjoner og universiteter på 1940-tallet med Kurt Lewin som sentral person. Det andre miljøet oppsto rundt Tavistock Institute i London. Tradisjonen etter Kurt Lewin og Tavistock Institute regnes til tradisjonen *Action Research* – aksjonsforskning, mens den andre tradisjonen kalles *Action learning* – aksjonslæring. Aksjonsforskningen har utviklet seg i retning av medvirkning, læring og systemtenkning, mens den andre retningen har større fokus på dynamikken i sosiale systemer og modellering av endring. Sosiale

forandringer er en tretrinns prosess med *unfreezing*, skape usikkerhet, *change*, skape endring og *freeze*, skape ny sikkerhet.

Rennemo (2006) beskriver aksjonslæring som en metode som har stor grad av fokus på den pedagogiske tradisjonen, på utvikling og utdanning av deltakerne gjennom prosjekt som oppfattes som praksisnære og relevant.



Figur 10 : fritt etter forelesning MKIL 26 januar 2009

I figuren over er det forsøkt å finne noen ord som er med på å beskrive kjennetegn ved aksjonsforskning. Det vil variere i hvor stor grad vi belyser de ulike begrepene i vår masteroppgave, men vi vil komme inn på alle disse begrepene i større eller mindre grad.

Levin (2005) fremhever noen kjernepunkt som kjennetegner aksjonsforskningen:

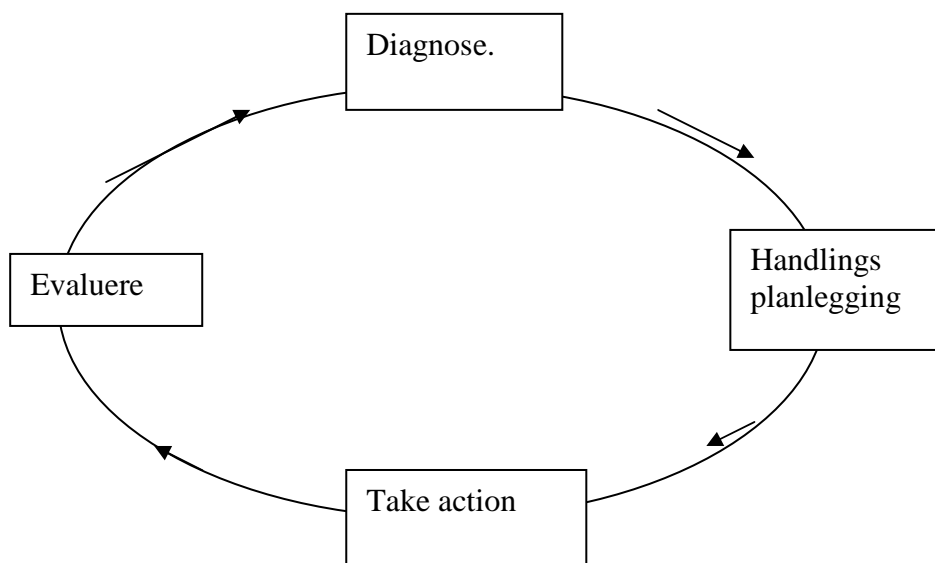
- Problemstillinger skal søkes i samfunnets virkelighet
- Forskningsprosessen skaper læring hos de involverte
- Forskningen leverer praktisk og nyttige resultater - som gir grunnlag for videre læring for de involverte
- Løsning av konkrete utfordringer gir bidrag til forskningens diskurs

I følge Greenwood og Levin (2007) er det viktigste elementet i aksjonsforskning å skape arenaer hvor diskusjon og samarbeidende forskning er med på å lette kollektiv læring og



dermed bidra til kunnskaping og kunnskapsdeling. Her er noe av kjernepunktene i forhold til vår oppgave. Gjennom Masterstudiet har vi skapt mange arenaer der vi har prøvd ut ulike modeller for kunnskapsdeling og refleksjon. Vi har på mange måter gått inn og ut av aksjonsforskningen. Dette kommer vi grundigere inn på senere i oppgaven.

Videre når det gjelder aksjonsforskning sier Coghlan & Brannick (2005) at aksjonsforskningen er en tilnærming til forskning som retter seg både mot å *ta aksjon – taking action*, og å *skape kunnskap og teori*. Denne tilnærmingen til aksjonsforskning vil være nyttig når medlemmene av en gruppe eller en organisasjon vil forbedre og lære av, og utvikle interne prosesser. Dette var relevant for oss fordi vi ønsket å gå inn i våre organisasjoner med et forsøk på å få til kunnskapsdeling og refleksjon som en prosess. Coghlan & Brannick (2005) har en figur som viser aksjonsforskningens forløp på en god måte. Prosessen er syklisk og inneholder fire steg: planlegge, aksjonere, evaluere og aksjon/handling.



Figur 11: Aksjonsforskningssirkelen (Coghlan & Brannick 2005:17)

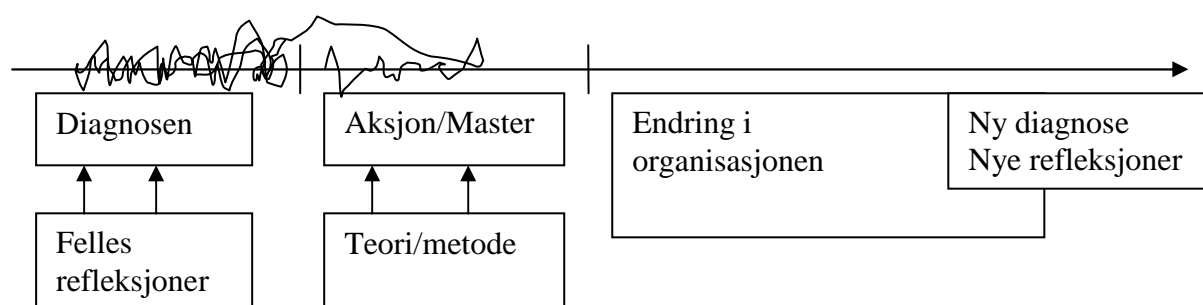
**Diagnosen** omfatter fokus på hva vi skal se på. Her er det viktig å vektlegge intensjoner, formål og visjoner. Begge våre skoler er opptatt av å skape bedre arenaer for kontinuerlig kunnskapsdeling og refleksjon. Vi var og opptatt av å få våre ansatte med på forskjellen mellom data, informasjon, kunnskap og klokskap (Gottschalk 2004). Det var best for organisasjonen at vi tok nest mulig av beslutningene når hadde kunnskap, ikke bare informasjon.

**Handlingsplanlegging** vil i hovedsak være å legge planer, utvikle strategier og prosedyrer. For oss var det i hovedsak å planlegge de formelle arenaene vi skapte. Kommer nærmere inn på det i drøftingsdelen.

**Take action – aksjonsfasen** omhandler selve gjennomføringa av aksjonen.

**Evaluerer.** Hos Coghlan og Brannick omfatter denne delen av syklusen utbytte av aksjonen, både det som var planlagt og det som skjedde underveis. I denne delen av syklusen ser man tilbake på diagnosen om den var rett. Samtidig er det en status for eventuell ny diagnose.

En annen modell som er mer linjär viser hvordan vi tenker oss vår rolle i aksjonsforskningen



Figur 12: Egen modell, fritt etter forelesning MKIL januar 2009

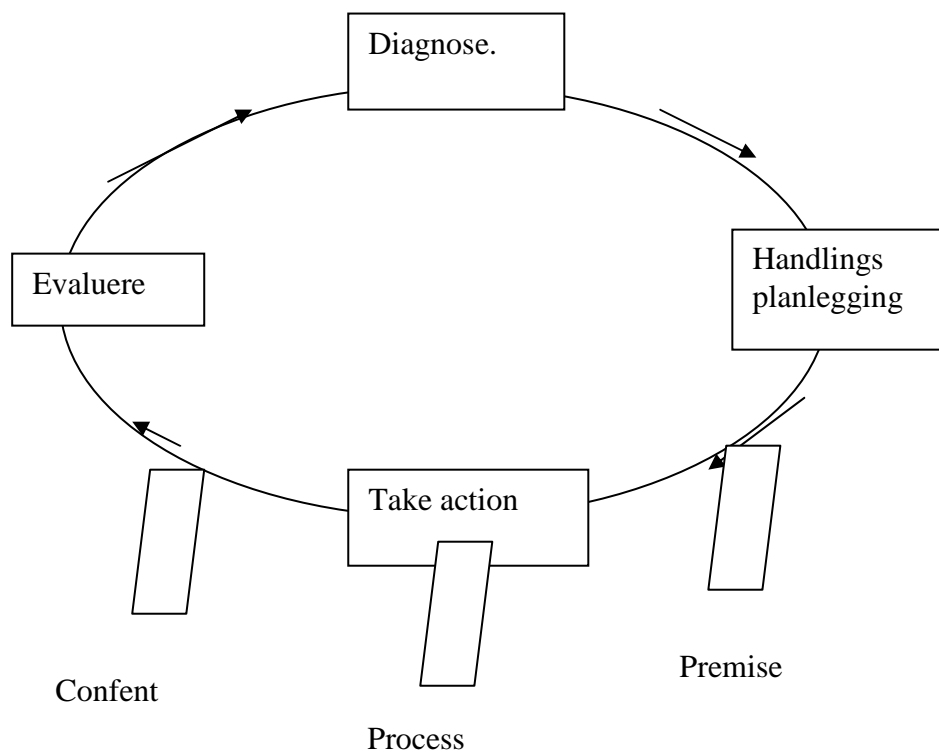
Denne figuren viser at diagnosen kommer fram gjennom felles refleksjon med de ansatte, kanskje gjennom ulike team og grupper. Sammen drøfter vi hvor organisasjonen har størst endringspotensiale. Gjennom vår master bringer vi ny teori inn som er med på å belyse de aktuelle problemstillingene som kommer opp (diagnosen). Vi velger metode og teorier for å prøve å finne ut mer om dette. Selv om vi her har satt opp diagnosen før aksjon/master i tidslinja vil det være et spenningsfelt som går fram og tilbake, eller ut og inn av aksjonen – teorien og metoden. De strekene på tidelinja er et forsøk på å illustrere dette. Etter å ha gått inn med aksjonen og de tiltakene som kommer fram gjennom refleksjonen vil det føre til en endring i organisasjonen. Denne endringen vil igjen føre til en ny diagnose osv.

### 3.4.1. Kvaliteter med aksjonsforskning

Kvaliteten på relasjonen mellom forskeren og de aktuelle medlemmene er avgjørende for å få en god forskningsprosess. Levin (2005) legg vekt på tilliten mellom deltakere, og deres tillit til aksjonsforskeren er viktig for å få til en god aksjonsforskning. Videre er kvaliteten

avhengig av utforskningsprosessen og implementeringen. Resultatene omfatter forbedring og utvikling av kompetanse og kunnskapsdeling.

I aksjonsforskning er det to parallelle sykluser. Den ene er selve aksjonen og den andre er en refleksjonssyklus om den første syklusen. Refleksjon over aksjonsforskningen blir en form for metalæring som er sentral i all aksjonsforskning.



Figur 13: Fritt etter: Metasyklusen for utforskning: (Coghlan & Brannick 2005:26)

Refleksjonene deles inn i tre kategorier som alle er viktige i aksjonsforfningsprosessen:

- Content, er refleksjonen over innhold, utfordringer og hendelser
- Process, er refleksjon hvor du tenker på strategier, prosedyrer og hvordan ting blir gjort
- Premise, er refleksjon du skal kritisere underliggende antagelser og perpektiver

Refleksjonen er prosessen med å ta et steg tilbake for å se hva erfaringene betyr, dette for å kunne planlegge den videre aksjonen. Fokuset er ikke hvordan du lærer av handlingen i etterkant, retroperspektivt, men hvordan du lærer av aksjonen underveis, i aksjon. Reflection

in action er når du er midt i en handling, og du spør deg selv hvordan du gjør det. I vår aksjonsprosess har vi forsøkt å være in action gjennom å veksle mellom plenum, fagmøter, ulike arenaer for kunnskaskdeling. Vi har hele tiden vektlagt refleksjonen blandt de ulike aktørene som en viktig del av selve prosessen.

Den aksjonsbaserte helhetsmodellen som er utviklet av Rennemo (2006), har vært en viktig modell i vårt arbeid. Denne modellen består av fire ”stolbein”, AU, AK, AF og AP.

AU, aksjonsbasert utforskning handler om verdien av å tenke nytt, prøve å sprengre noen grenser og refleksjon på metanivå. AK, aksjonsbasert kunnskap er relatert til verdien av kunnskap og økt kompetanse. AF, aksjonsbasert formidling ivaretar verdien av å anvende og utvikle generaliserbar kunnskap og formidle aktuelle funn til akademisk miljø. AP, aksjonsbasert produksjon peker på betydningen av at programmet bidrar til målbare resultat for de involverte virksomhetene. Denne modellen har vært med på å holde fokus på utvikling, nytenkning, kunnskapsdeling og refleksjon i hele prosessen på våre skoler.

Når en stiller spørsmål ved kvalitet i aksjonsforskningen er dette avhengig av flere forhold. (Coghlan & Brannick 2005: 27-28)

- Utvikler aksjonsforskningen tydelig praksis av relasjonell deltagelse?
- Er det et reflektert fokus på praktisk utbytte i prosessen?
- Inkluderer aksjonsforskningen et mangfold av kunnskap og metodisk hensiktsmessighet?
- Resluterer aksjonsforskningen i ny og varig infrastruktur?

Verdien er ikke bare avhengig av om prosessen var vellykket, men og om forskningsprosessen fører til nyttig og relevant praksis som kan benyttes videre og tilføre læring. Aksjonsforskningen handler om å foreta aksjon og samtidig studere den aksjonen som foregår. Det dreier seg om å forbedre praksisen gjennom planlegging, aksjon, ny planlegging og å gjøre påstander gyldige for læring og implementering av teori (Coghlan & Brannick 2005).

### **3.4.2. utfordringer i aksjonsforskningen**

Aksjonsforskning som metode har blitt utsatt for kritikk fra ulike forskermiljø. Levin (2005) oppsummerer denne i følgende punkter:

- Det kan bli for mye aksjon og for lite forskning
- Aksjonsforskningen har en dårlig posisjon i høyere utdanning
- Aksjonsforskningen er ikke akseptert av makteliten
- Liten deltakelse i den vitenskaplige diskursen med mye case – studier
- Liten deltagelse i forskningsdebatter

I vår prosess har vi nok i perioder opplevd noe av disse problemene, spesielt forholdet mellom aksjon og refleksjon. Noen ganger er det mye aksjon og lite refleksjon, mens andre ganger hadde vi følelsen av mye refleksjon. Det at vi i periodene mellom de ulike aksjonene (samlingene) har tatt oss tid til å trekke oss tilbake å reflektere over aksjonen var for oss viktig. Når det gjelder aksjonsforskningen sin posisjon i høyere utdanning har vi ikke kjent dette på kroppen selv, men dette er blitt problematisert gjennom samlingene på MKIL studiet, der andre studenter som er en del av et universitetsystem har lagt fram noen problemstillinger de har møtt. Det neste punktet Levin (2005) trekker fram er lite aksept fra makthaverne. For oss som er mellomledere i en mellomstor kommune (ca. 16000 innbyggerer) har vi ikke opplevd denne problemstillingen. Kommuneledelsen har hele tiden vært positiv og støttende til vår utdanning og vårt prosjekt. Dette kan ha sammenheng med at vi jobber i en kommune som er tydelig handlingsrettet med et nokså lite akademisk miljø.

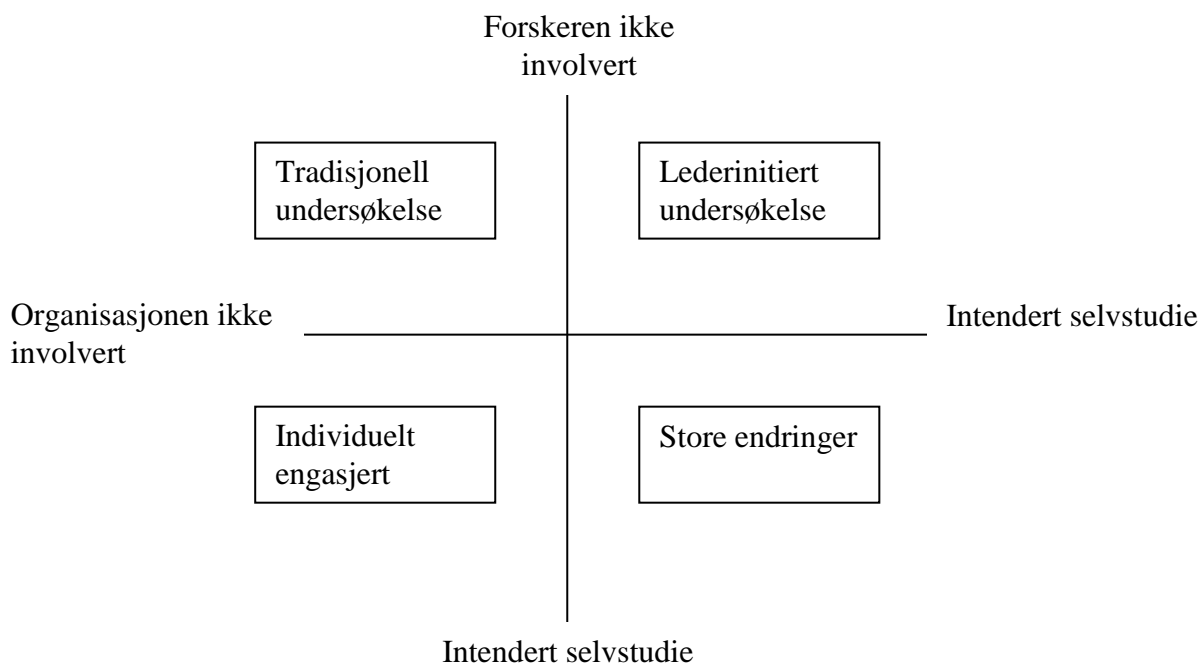
### **3.4.3. Forsker i egen virksomhet**

Det er mange spørsmål som må fokuseres på ved forskning i egen virksomhet. Dette vil bl.a. gjelde om å oppnå en viss form for objektivitet ved testing av antagelser og fortolkninger. Som leder må vi ta forskerrollen, en usikkerhet som kan skape usikkerhet i personalet. Det er en særlig utfordring ved å forske på egen organisasjon knyttet til forholdet mellom nærhet og distanse. Dette må du som forsker reflektere over i hele prosessen, for du skal også håndtere din videre framtid som leder etter at forskningen er avsluttet (Coghlan & Brannick 2005). Dette innebærer en forpliktelse til å lære i aksjonen, både for oss og for de andre deltakerne.

Etiske forpliktelser er en annen utfordring ved å være forsker i egen virksomhet. For det første må du ikke bringe for mye av deg selv og dine synspunkter inn i intervjuer o.l. I tillegg må du være trofast mot prosessen. I mer tradisjonell forskning blir ofte etikk forbundet med å ikke bryte konfidensielle opplysninger og ikke misbruke de innkomne data. I vår forskningsprosess har også det vært viktig i forhold til uttalelser fra enkeltindivider. I intervjusituasjonen opplevde vi at medarbeiderne snakket fritt om de tema vi satte på

dagsordnen. Dette gjaldt både gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene. Da er det viktig for oss at vi ikke misbruker den tilliten de har til oss, både når det gjelder de sensitive opplysningen de ga, og at vi ikke henger ut enkeltpersoner i vår framstilling.

Når det gjelder selve aksjonsforskningen, har denne vært preget av åpenhet i hele prosessen. Det har vært lite skjulte agendaer og deltakerne har til en viss grad vært med på å prege retningen på prosessen.



Figur 14: etter forelesning MKIL nov. 08

Denne figuren er et forsøk på å vise de ulike typer forskning som foregår i organisasjoner. Samtidig prøver den å plassere aksjonsforskningen. Øverst til venstre der hverken organisasjonen eller forskeren er involvert ligger de tradisjonelle kvantitative undersøkelsene. Øverst til høyre er det en leder i en organisasjon som har ”bestilt” en undersøkelse som skal fortelle om noe lederen og forhåpentligvis organisasjonen er opptatt av. Her er heller ikke forskeren involvert. I boksen nederst til venstre er det en forsker som har et ønske om å finne ut noe, og vil bruke en organisasjon som case. I dette tilfellet er ikke organisasjonen særlig involvert annet en gjennom intervju og spørreskjema. Nederst til høyre finner vi aksjonsforskningen. Der er organisasjonen involvert og forskeren er involvert. Vi tar med denne figuren for den ble presentert på en samling vi hadde med laglederne og for dem ga denne mening. Den gir og mening for oss, selv om den representerer strukturperspektivet. Vi

har ikke brukt denne videre i forskningen, men den har vært med på å plassere aksjonsforskningen opp mot andre måter å gå inn i organisasjoner på.

#### **3.4.3.1. Fordeler og ulemper med å forske i egen virksomhet.**

Det å være forsker i egen organisasjon har både fordeler og ulemper. Nilsen & Repstad (1993) har skrevet en artikkel om å analysere egen virksomhet. De peker på at man gjennom å være forsker i egen organisasjon har nære sosiale bånd til aktørene i større grad enn en ekstern forsker. I artikkelen gir de praktiske råd i forhold til dette (1993). Rådene er i hovedsak knyttet til bevisstgjøring og systematisk leting etter data i strid med egne hypoteser. De peker og på viktigheten av å vurdere forklaringer i egen organisasjon kritisk.

Når det gjelder vår opplevelse av å forske på egen arbeidsplass vil vi forsøke å se på de med utgangspunkt i momentene til Nielsen & Repstad (1993). I vårt tilfelle har vi ikke bare forsket på egen arbeidsplass, vi har satt våre to skoler inn i en større sammenheng. Vi har sett litt på skolene opp mot det kommunale perspektivet og vi har brukt mye tid på samlinger med de to ledergruppene på skolene. I tillegg har vi selvfølgelig gjort aksjoner på egne arbeidsplasser. Vi har nok opplevd dette litt ulikt, men vil i framstillingen her ta hovedtrekkene. I drøftingsdelen kommer vi inn på det som er ulikt ved de to skolene. Med dette som utgangspunkt har vi begge opplevd engasjementet fra deltakerne som positivt. De som vi har hatt tettest dialog med underveis, laglederne, har vært positive og stilt opp med stor iver på alle samlingene og intervjuene vi har hatt. Vi har og stort sett opplevd de mer perifere deltakerne som positive og engasjerte. Det at det er stort engasjement kan regnes som en ulempe med at man blir for involvert og at det kan medføre vansker med å ta et distansert syn. I hovedsak har vi ikke opplevd det som problematisk. Her har det nok hjulpet oss at vi er to, som kan være med å spørre hverandre kritiske spørsmål. Undervise i prosessen forsøkte vi å være bevisste på dette. En annen fordel er vår deltagelse i masterstudiet. Stadig nye teoretiske innfallsvinkler har vært med på å holde fokus, og ikke ”gro fast” i en teori.

Vår nærhet og kjennskap til hele kommunen som organisasjon, har hjulpet oss i å komme i posisjoner der vi kunne prøve ut ulike modeller på andre grupper undervies i prosessen. For oss ble dette nesten som en kontrollgruppe. Det at vi hadde samlinger med lederne i kommunen som vi hadde ansvar for, var for oss en fordel.

Når det gjelder tidsaspektet er det alltid vanskelig. Vi kjenner nok begge to at vi har måtte prioritere bort noen møter vi hadde avtalt for det dukket opp andre presserende ting vi som ledere måtte ta fatt i. En av oss har tillegg i store deler av perioden vært sentral i en totalreovering av egen skole.

En fordel vi har opplevd når det gjelder tidsaspektet, er at vi som ledere i stor grad kan være med å rydde tid. Begge skolene har halvårlige kompetanseplaner som det er ledelsen som har ansvar for å sette opp. Vi har begge brukt disse planene bevisst for å sette aktuelle ting på dagsorden. Dette kommer vi tilbake til, men i ift. tidsaspektet har dette helt klart hjulpet oss. Det har og hjulpet oss at vi har mulighet til å frigjøre hele ledelsen i hele eller halve dager for å ha samlinger, gruppeintervju og de individuelle intervjuene.

I forhold til det tema vi ønsket å holde fokus på, var dette uproblematisk ift. å krysse linjenivå i kommunen. Det er en fare i aksjonsforskning at en vil forske på noe som en er avhengig av noen overordnede for å kunne gjennomføre. Vi har ikke opplevd dette som problematisk. Alle aktørene som var sterkt involvert i dette hadde som tildelger nevnt et engasjement i dette.

Når det gjelder tolkning av data er dette er en reell problemstilling. Som ledere har oppfatninger av hva som bør være den videre utviklingen i organisasjonen. Vi legger ofte litt prestisje inn i de prosjektene som vi selv initierer. Gjennom denne prosessen har vi fått innspill som har vært nyttige både når det gjelder denne prosessen, men like viktig er den overføringsverdien det kan ha til andre prosesser organisasjonen skal gjennom. Vi mener begge to at vi har vært åpne for ulike innspill og at alle funn i intervjuer og samlinger har vært interessante, og de som har gått på tvers av våre hypoteser.

En fare med å forske på egen arbeidsplass er at man kan bli anklaget for å utnytte sin posisjon. Vi har begge prøvd å være oppmerksomme på dette. Dette med tidsaspektet kan kanskje være en fare, at vi setter dette på dagsorden mer enn noen synes er nødvendig. De tilbakemeldingene vi har fått er at de ansatte ser stor verdi i mer systematisk måte å reflektere og dele kunnskapen på. De gir tilbakemelding på at de synes det er givende å være med å bidre til vår masteroppgave. Dette kunne blitt et problem hvis de tingene vi brakte på banen var kontroversielle og hadde stor motstand. Hvis mange følte vi misbrakte deres tid mange ganger med uvikte ting, ville dette vært et problem.



Vi har begge opplevd at momentene som vi har fått presentert gjennomstudiet som fallgruver i aksjonsforskningen har vært gode å ha med som rettesnor. Mye av dette tar og Coghlan & Brannick (2005: 136) opp. Det å være i forkant og være reflekterende har vi prøvd å være bevisste på gjennom hele prosessen. Vi har og sett at de gangene tidsaspektet har gjort at vi ikke har vært i forkant, har det medført dårliger møteplasser. De ansatte sine kritiske bemerkninger har og vært viktige.

Intervjuene er en egen del av det å drive aksjonsforskning. Vi valgte både gruppeintervju og individuelle intervju. Alle intervjuene var organisert som åpne samtaler omkring tema vi brakte på banen. Tilbakemeldingene fra de som ble intervjuet var i stor grad at vi begge to skapte en god stemning der intervjuobjektene følte trygghet og pratet fritt. Gjennom intervjuene kom det og tydelig fram at de syntes det var interessant å være med på dette, og at dette var bra for organisasjonen!

### **3.5. Oppsummering av forskerdesign.**

Vi har valgt et kvalitativt forskerdesign med aksjonsforskning som sentral strategi. Dette valget ble gjort fordi vi føler det er gjennom det vi får best informasjon om det vi søker informasjon om. Vi ser på aksjonsforskning som en tilnærming og en utviklingsstrategi der det i utgangspunktet vil være naturlig å bruke både kvantitative og kvalitative data. I vårt prosjekt har vi tatt inn hele kommunen i noen av de møteplassene for kunnskapsdeling som vi har designet, mens selve aksjonsforskningen er avgrenset til våre organisasjoner og spesielt våre ledergrupper. For oss var det viktig å ta tak i forhold som vi internt på våre skoler ønsket å komme videre med, og forsøke å sette dette inn i en aksjonsforskning.

Designet ble litt til underveis i prosessen. Vi lot ledergruppene på våre skoler være med oss for å finne diagnosen og brukte denne som utgangspunkt for vår videre aksjon.

## KAP. 4 EMPIRI

### 4.1. Innledning

Vi er begge rektorer på barneskoler som har omtrent 400 elever. Vi har begge tre lagledere i administrasjonen i tillegg til oss som rektorer. Skolene har nokså lik struktur. Vi vil komme mer tilbake til denne strukturen i drøftingen. Når det gjelder empirien, vil vi bygge opp dette kapittelet med at vi presenterer en del ting vi har gjort gjennom de to årene vi har gått på MKIL. Eksempelene som vi tar fram, vil være både fra egen organisasjon, samlinger vi har hatt med våre ledergrupper og andre samlinger i kommunen. Vi ønsker å presentere dette for å vise at vi som deltakere og forskere har brukt teorien og verktøy aktivt der det har vært naturlig for oss.

Vi vil i starten av empiridelen ta opp problemstillingen og forskerspørsmålene for å tydeliggjøre hva det er vi skal finne ut. Vi mener dette vil være med på å skape mer helhet i oppgaven. Vi vil samtidig ta en foreløpig drøfting der dette er naturlig i empirikapittelet.

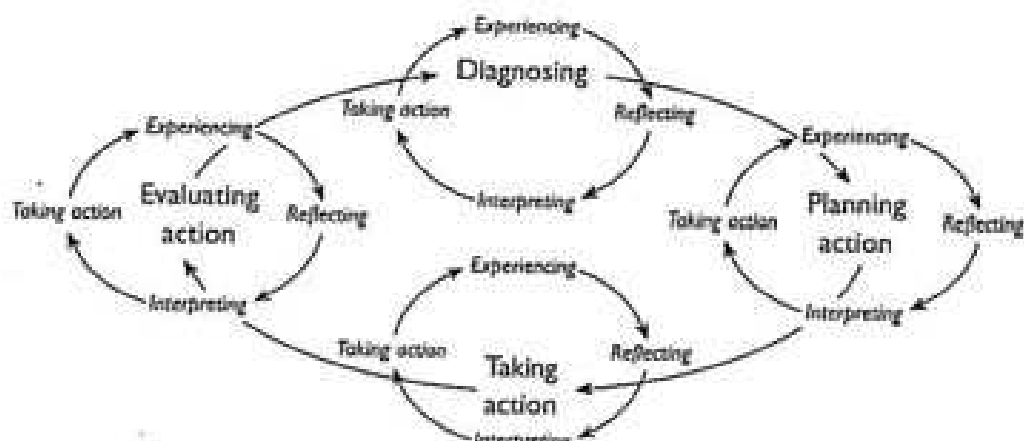
Problemstillingen vår danner utgangspunkt for oppgaven:

***Hvordan kan gode refleksjonsprosesser bidra til kunnskapsutvikling i våre organisasjoner?***

Problemstillinga er delt inn i to forskerspørsmål:

1. Hvordan utvikle gode refleksjonsprosesser i egen organisasjon?
2. Hvilken betydning har refleksjonsprosessene hatt for kunnskapsutviklingen på våre skoler, individuelt og kollektivt?

Når vi samlet ledergruppene trodde vi selv at alt skulle foregå lineært i utviklingen av refleksjon og kunnskapsdeling. Vår tanke var da å lage en slags backstrakingsplan fra start til mål. Vi fant fort ut at det var vanskelig å bruke denne innfallsvinkelen, fordi det var en prosess som minnet om det sirkulære perspektivet som beskrevet i Coghlan & Brannick (2005). For å ta hensyn til dette har vi tatt utgangspunkt i den erfaringsbaserte læringssirkelen til Coghlan & Brannick (2005:35) for å beskrive empirien.



Figur 15: Den erfaringsbaserte lærings sirkelen (Coghlan & Brannick 2005:35)

Den erfaringsbaserte lærings sirkelen består av fire sykluser Diagnosing (diagnose), planning action (planlegge aksjon), taking action (aksjonsfasen) og evaluating action (evaluering av aksjon). Disse fasene går over i hverandre, men vi kan si at hovedtrekkene i vår aksjon kan deles inn i fire faser:

- **Diagnosen:** Dette foregikk fra mars til juni 2008. Her hadde vi samlinger med ledergruppene. Vi hadde møter for å finne ut hva slags utfordringer vi står ovenfor. Her prøvde vi å sette fokus på sentrale områder som begge skolene ville prioritere. Vi var da ute etter hva slags kjerneaktiviteter som viktige for oss. Sentrale stikkord var formål, visjon, mål og hensikt.
- **Planlegging av aksjon:** Fra august 2008 januar 2009. I denne fasen lagde vi planer, prøvde å finne rett strategi og taktikk for aksjonen.
- **Aksjonsfasen:** Fra august 2008 til januar 2010. Her gjennomførte vi det vi hadde planlagt.
- **Evaluering:** Fra januar 2010 til mai 2010. I denne fasen hadde vi gruppeintervju, individuelle intervju og samtaler oss imellom om hva slags utbytte ledergruppene og organisasjonen har hatt av aksjonen. Var diagnosen god? Gjorde vi ting på riktig måte? Og hva må vi gjøre videre for å diagnostisere, planlegge og aksjonere videre i sirkelen til det beste for skolen?

I alle disse syklusene foregikk det også aktiviteter som refleksjon, erfaring, fortolkning av prosessen og ny aksjon. Disse aktivitetene foregikk ikke alltid i den rekkefølgen som er skissert ovenfor, altså en lineær prosess. De foregikk syklisk og overlappende.

Coghlan & Brannick (2005) sier at aksjonsforskning er en tilnærming til forskning som retter seg inn mot *taking action* (ta aksjon), men også å skape kunnskap og teori. Da vil vi få både et handlingsutbytte og et forskingsutbytte. Når en vil forbedre, lære og utvikle interne prosesser i en organisasjon kan denne tilnæringsmåten være gunstig.

Coghlan & Brannick (2005) er opptatt av at det er viktig at medlemmene i den organisasjonen som blir studert blir trukket inn i prosessene med å undersøke og aksjonere, og at de deltar og samarbeider. Aksjonsforskning er sammenfallende med handling. Målet er å gjøre aksjonen mer effektiv når det samtidig bygges opp vitenskapelig kunnskap. Aksjonsforskning er både en sekvens av hendelser og en tilnærming til problemløsning.

## **4.2. Bakgrunn for aksjonsforskningen på våre skoler**

Bakgrunnen for å bruke aksjonsforskning som metode i vår masteravhandling er at teori om emnet var tiltalende for oss. Samtidig har vi brukt mange av de verktøyene som vi har fått introdusert på de ulike samlingene vi har hatt i studiet.

Vi er en del av en kommune som er landskjent pga at vi er svært utviklingsorientert. En del av denne utviklingstrangen har gjort at strukturen på ledelse er endret. Vi har gått bort fra rektor og inspektør på skolene, og istedenfor innført rektor og lagledere. Da har vi tre lagledere og spille på, istedenfor bare en inspektør. Tanken er at laglederne har en god del av sitt virke ut i læringsarealet til elevene for lettere å transportere visjoner og mål ut der læring skjer. Den samme tankegangen er det rundt innføring av kontaktlærerordningen som våre skoler var de første til å prøve i Norge. Nå er det lovpålagt.

Dette opplever vi som strukturelle endringer for at vi skulle komme lengre i utviklingen av våre skoler. Det har vært forskere inne fra Agderforskning som har konkludert med at denne endringer har vært vellykket. Samtidig har vi opplevd at vi manglet noe for å komme videre i vår egen læring og organisasjonens læring. Selv om strukturene ble endret, er det ikke sikkert deltakerne forstår hensikten med omleggingen. Vil de da endre sin handling, eller handler de ulike deltakerne ut fra sin erfaring og forståelse? Vi som ledere så at her hadde skolene våre stort utviklingspotensiale. Derfor passet dette studiet for oss som har som tema å utvikle reflekterte praktikere. Et av våre mål var å få de ansatte på våre skoler som mer reflekterte praktikere.

### 4.3. Aksjonsforskning på våre to skoler

#### 4.3.1. Diagnosen.

Vi ønsket å samle ledergruppene for ei arbeidsøkt der fokus var utviklingsmuligheter for skolene. Vi sendte invitasjon til alle seks laglederne der vi inviterte på lunsj med påfølgende miniseminar. På seminaret innledet vi med å si litt om aksjonsforskning og hva som skiller denne forskningen andre typer forskning. Vi påpekte viktigheten at det vi ønsket å finne ut noe om, skulle føre til forbedring og at det skulle være aktuelt for organisasjonen. Før vi gikk videre med å finne utfordringer introduserte vi den tillatende ball og refleksjonsboken.

Etter dette delte vi gruppen inn i to mindre grupper. Alle deltakerne fikk gule lapper der de skulle skrive i stikkordsform fem utfordringer for skolen slik de så det. Etter at alle hadde skrevet ned sine punkt skulle vi forklare, utdype hva vi la i disse. Selv om vi hadde skrevet noe som var beslektet skulle alle deltakerne forklare sine punkt. Dette for å få bedre felles forståelse. De andre kunne stille avklarende spørsmål i denne fasen. Etter dette sorterte vi lappene i hovedemner der en av oss hadde regien oppe ved whiteboarden. De to gruppene forklarte for hverandre hva de kom fram til. Ut fra dette hadde vi alle åtte en diskusjon på hva som var hovedutfordringen for skolene. Noe av det som kom fram var spesifikt for den enkelte skolen, men mye av det vi fant ut var at det var sammenfattende utfordringer på begge skolene.

Etter at vi hadde drøftet ulike utfordringer i organisasjonen ba vi deltakerne reflektere over dagen. Som verktøy brukte vi egne lapper for refleksjon (disse samlet vi inn i etterkant) og den tillatende ball. Her er noen av refleksjonene på slutten av dagen:

*God refleksjon i gruppen – tid til å diskutere.*

*Giltdt at Jan Harald og Eivind ønsker at vi er med å bidrar i arbeidet deres*

*Det var godt å få bruke tid til å diskutere og reflektere over hva slags utfordringer vi står ovenfor. Få heve seg litt over det arbeidet vi gjør i det daglige der fokus ofte er på det praktiske med å få dagen til å gå i hop.*

*Det gjør godt å få dele erfaring med andre enn de en arbeider med til daglig – vi har de samme utfordringene, og kan gi hverandre støtte og gode ideer en kan bruke videre.*

*Bra å tenke over det en gjør mens en gjør det.*

### *Refleksjon positivt – vi får greie ut om punktene*

I etterkant av denne samlingen gikk vi igjennom alle lappene som laglederne hadde skrevet på seminaret. Det som gikk igjen var at de alle hadde tro på at den enkelte skole hadde stort utviklingspotensiale i å bruke tid på dette med kunnskapsdeling og reflektere over hvordan dette kan gjøres. De kom og inn på dette med de ulike teamene og at det var en del å hente med mer systematisk arbeid. Dette var med på å ramme inn vår diagnose og videre aksjon.

Laglederne ga uttrykk for at de gjerne ville investere tid på dette prosjektet og de ville gjerne ha flere miniseminar med teori og påfølgende arbeid med drøfting.

#### **4.3.2. Planlegging av aksjon**

Som sagt ble dette grunnlaget for vår diagnose. Det neste vi måtte gjøre var å planlegge vår aksjon. Hvis vi ser på figuren til Coghlan & Brannick kan vi si at vi går ut av en syklus for å reflektere over hvordan vi best kan legge opp strategien. Vi kom fort fram til at ledergruppene på de to skolene ville bli sentral, både direkte og indirekte. Direkte med at det var de personene vi ville samle mest underveis i prosessen og det var og lett å sette av tid på de ukentlige ledermøtene vi hadde fra før. Denne gruppen, som besto av tre lagleder fra hver skole, var og ei overkommelig gruppe å samle for å diskutere videre strategi. På dette tidspunktet bestemte vi og at vi ville intervjuer laglederne, både gruppevis og individuelt. Disse intervjuene ønsket vi å gjennomføre i mars – april 2010.

Indirekte ville laglederne være sentrale. De er ledere for sine lag, som består av to-tre team. Det kom fram i diagnosen at laglederne ville prøve ut ulike modeller i sine møter med sine lag. Laglederne ville på mange måter bli kunnskapsaktivstene i denne prosessen.

Videre i planleggingen av aksjonen ville vi prøve ut ulike teorier og modeller i egne organisasjoner. Dette som en del av det å legge til rette for at alle i organisasjonen kunne bli enda mer reflekterte praktikere. Vi ønsket og å få en usystematisk tilbakemelding på de modellene som etter hvert ble presentert og prøvd ut. Vi la og opp til at prosessen skulle bli drøftet kontinuerlig i de to ledergruppene.

Det siste vi snakket om når vi planla aksjonen, var at vi gjerne kunne prøve ut noen av disse modellene/verktøyene i andre møter vi hadde ansvar for.

### **4.3.3. Aksjon**

#### **Samling med ledergruppene på våre skoler**

Vi hadde god erfaring med den første samlingen vi hadde med ledergruppene, der vi skulle finne diagnosen. Derfor valgte vi å samle ledergruppen på begge skoler til en dag. Innholdet på denne samlingen var knyttet opp til refleksjon og kunnskapsdeling. Vi startet samlingen med at vi hadde en kort orientering om teori rundt disse temaene. Vi tok opp fra forrige samling refleksjonsboken og den tillatende ball (Rennemo 2006) som verktøy i å utvikle reflekterte praktikere. Alle deltakerne fikk hver sin ball og en refleksjonsbok denne dagen.

Denne gruppen har bare vært sammen en gang før. Derfor brukte vi øvelsen med tennisballene. Vi vil redegjøre for denne øvelsen senere i empirien.

Den viktigste delen av samlingen var øvelsen med reflekterende team. Ledergruppen på den ene skolen hadde ordinært ledermøte der de diskuterte saker i 20 minutter, mens de andre hørte på. Etter dette reflekterte den andre ledergruppen over det som hadde skjedd. De som hadde møtet satt med ryggen til. Denne sekvensen ble gjentatt motsatt vei. Mellom hver sekvens satte vi av litt tid til metarefleksjon over det som hadde skjedd. Vi avsluttet denne samlingen med refleksjon der alle deltakerne kunne bruke den tillatende ball til å reflektere over dagen.

I alle årene som vi har vært rektorer har vi hatt ledermøter uten at andre har vært til stede. Vi har snakket om at en av oss skulle besøke den andre og være med på ledermøter, men det har aldri skjedd. Nå kom sjansen, og det angret vi ikke på. Eneste forskjell var at begge ledergruppene var samlet. Bare det å samle ledergruppene var nyttig i seg selv. Vi er opptatt av mange av de samme sakene enten de er kommunale eller nasjonale.

Som sagt er begge skolene er stort sett lik i oppbygging og struktur. Vi ligger heller ikke så langt fra hverandre. Fordelen med reflekterende team på tvers av våre skoler er at vi fort kan sette oss inn i hverandres problemstillinger og utfordringer. Vi er også rimelig kjente med hverandre, og det var da ikke vanskelig å få gode relasjoner på møtet. Ulemper med reflekterende team på tvers av våre skoler er at vi kan være for like. Det kan da stilles spørsmål om vi er i stand til å skape dobbelkretslæring og stille de marginale spørsmål. Må vi få inn annet personell som kanskje er litt ulike oss? Kanskje fra en annen bransje? Vi har kommet fram til at det kan være nyttig å knytte til seg andre tradisjoner for å skape bedre innovasjon i egen organisasjon.

Vi har nå startet prosessen i å bli mer reflektert. Nå har laglederne fått en smakebit på ulike former for reflekterende team. I løpet av denne dagen sa laglederne at det var viktig at vi øver enda mer. De var og inne på at vi må tenke langsiktig. Det er viktig at vi øver opp resten av organisasjonen til å bli reflekterende praktikere. Rett og slett arbeide bevisst over tid. Det at det også er forankret i virkeligheten er sentralt. (figur 4). En av deltakerne sa at de hadde mer igjen for dette enn om de ble sendt på et kurs med en ekstern kursholder.

I etterkant av møtet har vi brukt den tillatende ball på samling med deltakerne på de enkelte skolene. De uttrykker at den tillatende ballen hjelper dem til å reflektere bedre. Spesielt at deres refleksjon kan stå alene uten at det skal motsies eller kommenteres. Dette oppleves som noe nytt, og deltakerne slipper å tenke på motargumenter.

Vi introduserte også refleksjonsboken i denne samlingen. Deltakerne opplevde boken som positiv, men stilte spørsmål om bokens verdi i forhold til en systematisk perm. Vi har lært at vi kanskje burde ha en bedre metodisk redegjørelse for hvorfor denne boken er så viktig. Nå har alle lederne fått egen bok, og vi vil at alle lærerne skal få en bok når vi starter opp til nytt skoleår i august. Dette er et eksempel på at vi som deltakere i egen aksjonsforskning stopper opp å reflekterer over de handlingen vi gjør.

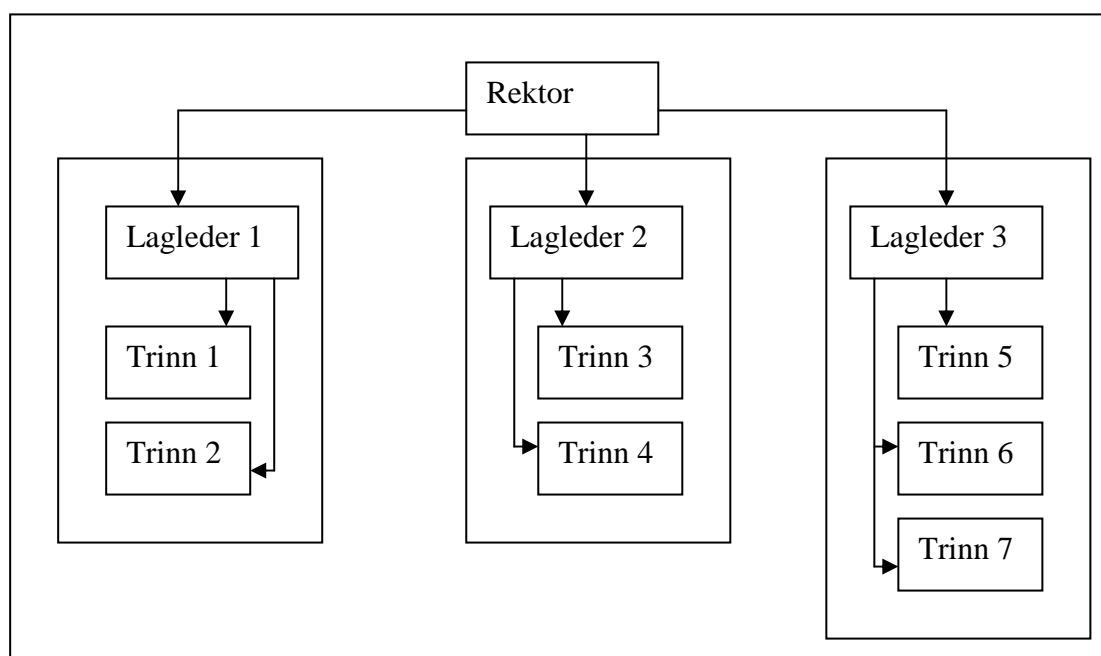
Vi lever under press og får de samme utfordringer både kommunalt og nasjonalt. Noen av disse utfordringene kan det være naturlig at vi ser på våre to skoler som en organisasjon. Da kan vi bruke ulike erfaringer og i større grad stille de marginale spørsmål for å få et enda bedre resultat. Hvis vi rendyrket denne modellen så vil det være mulig at skolene fikk en arbeidsbesparing og det ligger bedre til rette for at det kan oppstå dobbeltkretslæring.

Vi ønsker å videreutvikle våre ideer slik at deltakerne i våre organisasjoner skal bli mer reflekterende og lærende. For å få god systematikk i dette arbeidet vil vi presentere disse verktøyene for hele personalet ved oppstart av nytt skoleår i august. En fallgrube er at personalet opplever dette som en engangshendelse, der det blir presentert noe nytt og opplever at det er lite forankret i virkeligheten. Vi må arbeide med at disse verktøyene hjelper deltakerne i organisasjonen til å tolke og reflektere over sin praksis. For at vi skal få til dette godt, mener vi at det er viktig at vi legger opp til kollektive refleksjonspauser.



## Refleksjon som tema på trinnsamtaler

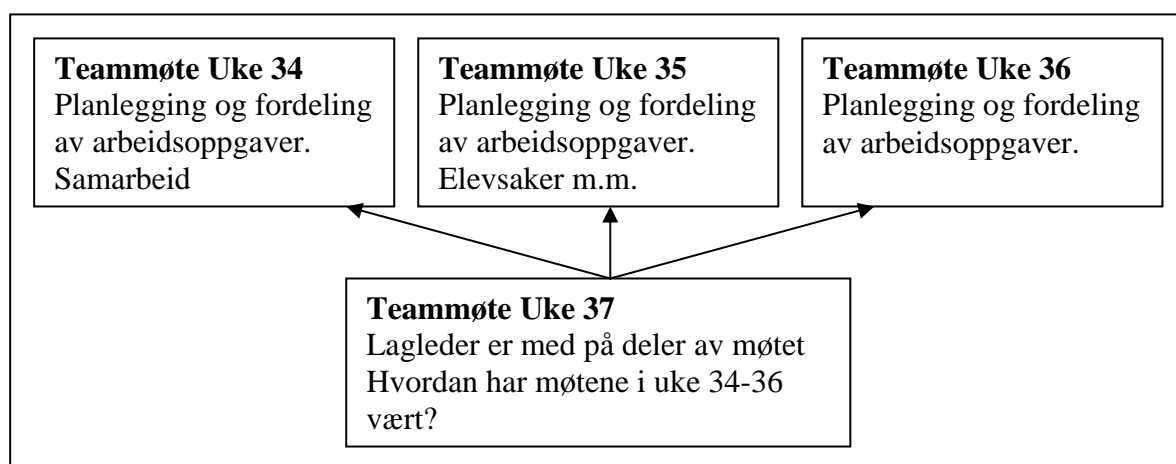
Laglederne på skolen er viktig for å få til et godt samspill mellom de ulike teamene som er på skolen. Figuren under er et forsøk på å vise hvordan rollefordelingen mellom de ulike aktørene på våre skoler er. Rektor utgjør sammen med tre lagledere skolens ledergruppe. Denne gruppen har vi omtalt tidligere i avhandlingen, og denne gruppen fungerer som et team med de fordeler og utfordringer det er med å arbeide i team. Lærerne på skolen er og organisert i team ut fra hvilket trinn de underviser på. Denne organiseringen er lik på begge skolene. På hvert trinn er det 4-5 lærere som arbeider sammen. Det er disse lærerne som er det teamet som arbeider tettest sammen. På skolen er det syv slike team, et for hvert årstrinn. I diagnosen av skolene var noe av det som var sammenfattende suksesskriterier og dermed en utfordring, hvor godt disse teamene arbeidet sammen.



Figur 16: organisering av rektor-lagledere og trinn på våre skoler

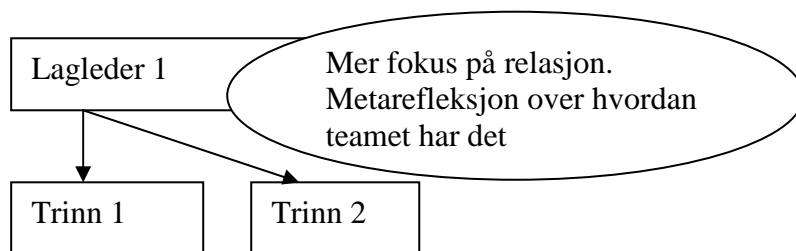
Som en del av aksjonene valgte skolene ulike modeller på å få enda tettere relasjoner og oppfølging til de ulike medlemmene av teamene. Teamene består jo av enkeltindivider, så det er viktig både å ha relasjon på individuelt nivå og på gruppenivå. Det har tidligere vært gjennomført halvårlige samtaler med hvert av trinnene. Disse samtalen har rektor gjennomført alene. Fokus på disse har vært læringsmål. Ledergruppen vurderte at det kunne være hensiktsmessig at også laglederne var med på denne samtalen og at samtalen i tillegg burde ha med noen av de utfordringene som ligger i å jobbe så tett sammen. Ved neste korsvei kalte vi derfor inn trinnene (teamene) for et møte der både rektor og lagleder var med.

I tillegg til det faglige hadde dette møtet nå et sterkere fokus på hvordan de hadde det sammen som team. Hva de mente de var gode på og hvor de hadde størst utviklingspotensiale. I dette møtet brukte vi refleksjonsballen som verktøy i oppsummering av møtet. Flere av de personene som vanligvis ikke sier så mye, uttalte at de synes det var et godt hjelpemiddel, for de visste at de i løpet av møtet kunne få si hva de synes om emnet vi snakket om, og om selve møtet. Noen andre sa det motsatte, at de følte refleksjonsballen gjorde dem mer forknytt under første del av møtet. Av de tingene som kom på disse møtene var det sammenfallende at alle trinnene ønsket å sette av tid til å snakke om hvordan de hadde det med hverandre og de ville bygge opp sterke relasjon til sin lagleder. En følge av trinnsamtalene er at lagleder nå er oftere med på de ukentlige trinnmøtene for å snakke om over hvordan de har det med hverandre, en slags metarefleksjon.



Figur 17: Eksempel på syklus på teammøtene

Figuren er et forsøk på å vise den strukturen som er på teammøtene. Alle teama har satt av to timer pr. uke til trinnarbeid. I denne tida sitter de voksne sammen og planlegger, vurderer og fordeler arbeidsoppgaver. Her ser vi at i møtet i uke 37 skal laglederen være med på deler av dette møtet. Fokuset er hvordan samarbeidet er i gruppa, og hvordan perioden har vært. Et av målene med dette er at alle deltakerne i organisasjonen skal ha mer fokus på å stoppe opp å tenke over praksisen. Vi ser og av figuren under at dette og har fokus på tettere relasjon mellom lagleder og de som laglederen er leder for. Vi forsøkte ulike modeller på dette, en var at lagleder var med siste del av møtet hver uke. Dette mente mange førte til for mye fokus på refleksjon, og for lite praktisk handling.



**Figur 18:** viser samarbeid mellom lagleder og de ulike teamene

Tilbakemeldingene fra lærerne er at dette fungerer godt. Det er ikke sikkert de følger denne syklusen (figur nr.17 ) slavisk, men det hjelper dem å holde fokus. Tidligere har trinnene gjerne blitt kalt inn til lederen når det er samarbeidsproblem. Erfaringene våre er at i de møtene har det vært så mye følelser at det ikke har vært så lett å være konstruktiv. Med fokus på relasjoner underveis mener vi det ligger bedre til rette for omsorg i organisasjonen.

### **Bruk av verktøy for refleksjon**

Vårt utgangspunkt for masteroppgaven var utvikling av våre ledergrupper. Samtidig ble det i diagnosen viktig at hele lærerstaben fikk en introduksjon og innføring i hva vi var opptatt av i masterstudiet, og at laglederne fikk bruke refleksjonsverktøyene ut mot de ansatte som de hadde ansvaret for. I diagnosedelen hadde både vi og laglederne en formening om at både laglederne og de ansatte fikk et større eierforhold til verktøyene hvis de fikk bruke dem selv aktivt.

På planleggingsdagene i august 2009 fikk alle lærerne utdelt en refleksjonsbok. Denne brukte vi aktivt den første tiden. Vi satte av tid der de fikk skrive ned sine tanker og refleksjoner rundt det som vi hadde arbeidet med. Vi samlet alle felles slik at vi fikk en god start på dette arbeidet. Det å sette av tid så vi som viktig. Etter hvert har laglederne brukt boken på sine møter. Grunnet en svært hektisk periode med rehabilitering og nybygg og at den ene skolen har skole på tre forskjellige steder har dette falt litt ut den siste tiden. Men vi er opptatt av å friske opp metoden når vi kommer samlet på en skole igjen.

Vi har også brukt ulike varianter av reflekterende team i ledergruppen og blant lærerne. Når vi skulle evaluere/reflektere over skoleåret 2008/2009 brukte vi reflekterende team. Vi har i mange år overlevert alt av tema, planer med mer fra et trinn til et annet trinn. Det vi gjorde

nytt dette året var at f. eks 4. trinn reflekterte over året mens de som skulle ha 4. trinn neste år satt og hørte på. Etterpå kunne de som skulle ha 4. trinn neste år spørre om det de hadde reflektert over. Etterpå gikk vi videre i prosessen slik at alle fikk ulike roller. Alle var med på å reflektere over sitt arbeidsår individuelt og kollektivt. Det var gunstig å organisere det på denne måten ettersom vi prøver å organisere at det er fire lærere som har ansvaret for et trinn, og de har hele stillingen sin bare på dette trinnet. Da har disse fire ansvaret for hele opplæringen på det trinnet de arbeider på. Mange av de ansatte syntes dette var en god måte å gjøre refleksjonen på. Før har det ikke vært gjort så systematisk og refleksjonen over året har vi bare gjort individuelt ved at alle lærere har skrevet sine refleksjoner inn på læringsplattformen Itslearning. De har deretter fått skriftlig tilbakemelding på refleksjon over refleksjonen fra rektor eller en lagleder.

En annen variant av reflekterende team som vi gjorde var at ledergruppen reflekterte over arbeidsåret 2008/2009 mens alle de ansatte satt og hørte på. Ledergruppen satt med ryggen til de ansatte. Denne sekvensen varte i ca ti minutter. Etterpå hadde vi med den tillatende ball som de ansatte kunne bruke for å gi tilbakemelding på refleksjonen til ledergruppen. Vi opplevde det som en nyttig erfaring å ta med seg i det å oppøve evnen til å reflektere, og vi tror det var nyttig at det var ledergruppen som reflekterte. Vi prøvde å ufarliggjøre det litt. Samtidig var det en måte å gi positiv feedback på dette arbeidsåret. Vi valgte ikke at de ansatte skulle reflektere sammen om det som kom opp blant ledergruppen, men bare bruke den tillatende ball. Mye av det samme som er kommet opp før i vår beskrivelse av reflekterende team, kom også opp etter denne hendelsen.

### **Bruk av tennisballen i starten på et nytt skoleår**

På en av samlingene i MKIL studiet ble vi presentert en øvelse av Øystein Rennemo. Dette var en samarbeidsøvelse med tennisballer. Vi var 4-5 personer på hvert lag og målet var at fire tennisballer skulle innom begge hendene til alle deltakerne på kortest mulig tid. På samlingen skapte denne øvelsen et stort engasjement og konkurranseinstinktet våknet opp i mange av lagene.

I våre organisasjoner arbeider de ansatte mye av tiden i trinn (team), og vi valgte derfor å bruke denne øvelsen på en av planleggingsdagene lærerne har før elevene kommer i august. Øvelsen ble presentert i plenum og teamene satte i gang. På samme måte som på MKIL samlingen stoppet veileder opp for å sammenligne tidene til de ulike gruppene. De ble presset

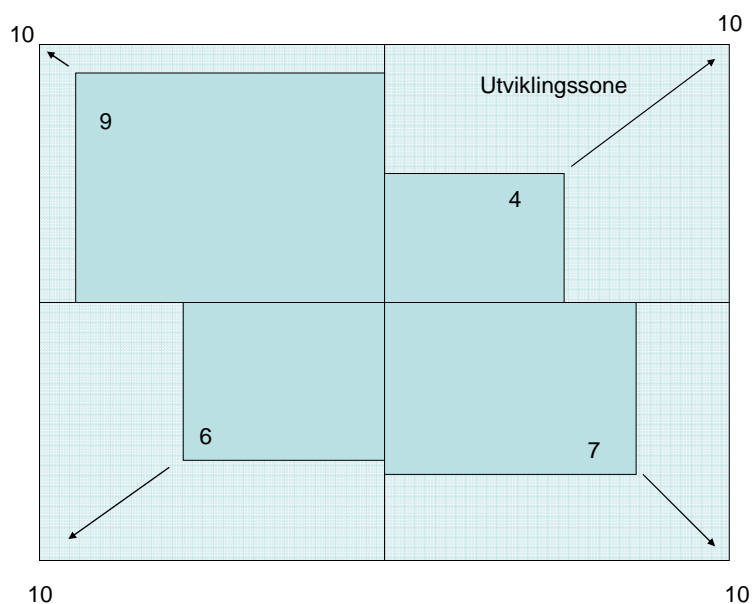
av hverandre til å presentere bedre for å presse tiden enda mer ned. Etterarbeidet til denne øvelsen er viktig. Rett etter at selve øvelsen er ferdig, skal alle deltakerne skrive ned minst fem moment som de vil trekke fram på hvorfor de lykkes så godt. Vi valgte først å gjøre dette individuelt, deretter at gruppen skulle finne fram til noen sammenfallende punkter for gruppen, som skulle presenteres for resten av kollegiet. En annen måte er gå rett fra individuelt over på felles oppsummering. Fra gruppene kom det fram en del ulike moment, men mye var også likt.

*”God stemning og humor, alle opplevde mestring, godt samarbeid, konkret og enkel veiledning, det ble skapt et miljø for utprøving med rask tilbakemelding, våget å stille dumme spørsmål, nærhet, innlevelse, og undrende”.* Her har vi listet opp noen av de momentene som de fleste teamene hadde med. Vi ba deretter alle teamene notere ned ”sine” moment på et flipoverark. Dette arket hang vi opp på arbeidsrommet til teamet hele skoleåret, og det ble brukt som utgangspunkt for refleksjonssamtaler innad i teamet. I etterkant var det flere av trinnene som sa at det var med på å hjelpe dem i situasjoner der de var kommet litt skeivt ut.

Fra teorien om gode team vet vi at det er sentralt at medlemmene avklarer forventninger til hverandre, spesielt når teamet skal dannes. Det er og viktig for å lykkes at det er sterk tilhørighet til teamet, at resultat oppnås og at det er godt klima med felles mål.

### **Bruk av Rennemo sin aksjonsplattform**

Det siste verktøyet som vi ønsker å trekke fram er inspirert av Rennemo sin helhetsmodell. På en av skolene brukte vi denne som hjelp til å holde fokus, intern i egen organisasjon. Denne modellen er presentert i teoridelen av vår avhandling.

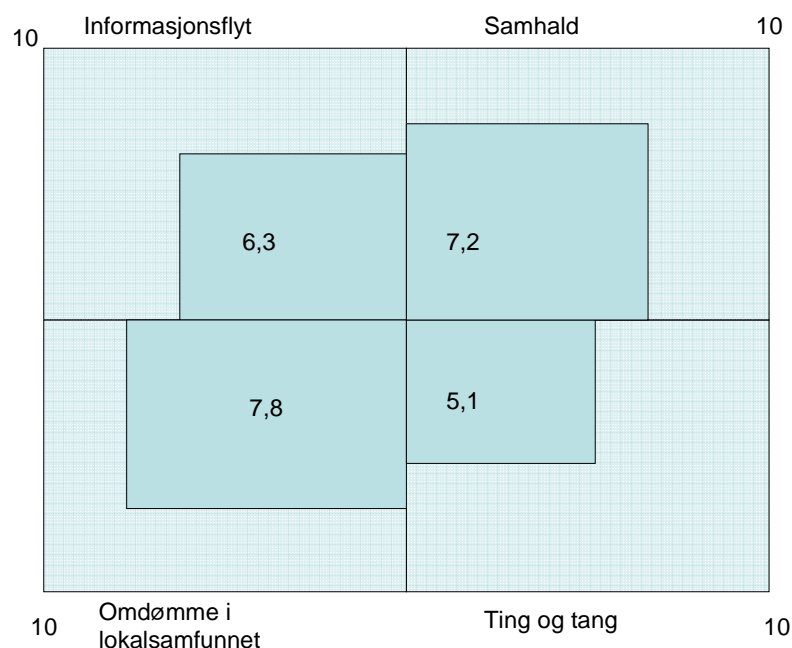


**Figur nr 19a: Fritt etter Rennemo (2006: 164)**

I noen sammenhenger har vi brukt dette som et verktøy for planlegging og evaluering av et prosjekt eller et satsingsområde for skolen. På ei personalsamling vi hadde ble deltakerne på forhånd bedt om å tenke gjennom fire områder skolen hadde satt opp som viktige for dette skoleåret. Denne personalsamlingen var i starten på februar, altså litt over halveis i skoleåret. Alle profesjonsgrupper på skolen var med, så det var viktig at det vi skulle ta opp hadde relevans for alle. På selve møtet innledet jeg kort om hvordan vi skulle gjøre dette, deretter ble alle deltakerne (ca. 60 stk) bedt om å evaluere de fire områdene. De områdene som de skulle si noe om var; *informasjonsflyt, hvordan har vi det rundt oss, samhold, omdømme i lokalsamfunnet*. Alle fikk legge det de ville i disse punktene, men jeg forklarte punktet *hvordan har vi det rundt oss*, med at det er mange rom og mange personer som bruker de samme rommene på skolen. Hvor flinke er vi til å holde god orden på de ulike rommene?

De ansatte skulle nå bruke ti minutter individuelt, deretter gå inn i oppsatte grupper på tvers av profesjonene. Hver gruppe var på seks – sju personer. Alle skulle tallfeste fra 1-10 hvor god de synes vi som skole var på de ulike punktene. Når gruppen var samlet, skulle alle på gruppen si sitt tall med kort begrunnelse og gruppen skulle finne sitt gjennomsnitt for de ulike punktene. På gruppene hadde de omtrent 30 min til disposisjon. Etter at gruppene var ferdige, samlet vi alle for å få tallene til de ulike gruppene for å få felles tall knyttet til de ulike

punktene. Dette resulterte i fire tall samlet for hele personalgruppen. De tallene som nå kom fram tydeliggjorde personalgruppen sine synspunkt på de ulike områdene.



**Figur 19b: Fritt etter Rennemo (2006:164)**

Det var viktig for meg som leder og forsker å være tydelig på at dette ikke var forskning, men at det gav en pekepinn på hva som var viktig for skolen å arbeide videre med i forhold til de områdene vi hadde diskutert på dette personalmøtet. Det var viktig å få inn momentene på hvorfor de hadde satt de tallene de hadde. Det som og må sies er at de områdene som ble tatt opp på denne samlingen, hadde utgangspunkt i relasjonelle områder for organisasjonen. Alle hadde utgangspunkt i at vi alle ønsker å ha det bra når vi er på arbeid. I etterkant av dette møtet ble det satt opp ei tiltaksliste på hva vi skulle gjøre for å bli bedre på de tingene som kom fram. De tallene som kom fram var et godt utgangspunkt for refleksjon i personalgruppen. Dette kan kanskje være en måte å stille diagnosen på ved en senere anledning?

### **Personaltur med alle rektorene, styrerne og ledelsen i Hå kommune.**

Som vi beskrev i planleggingen av aksjon var vi enige om at vi kunne bruke noen av disse teoriene og modellene hvis vi hadde ansvar for et møte eller lignende der dette var naturlig. Det siste vi vil skrive om i selve aksjonen er en kursdag for en del mellomledere i kommunen.

I april 2010 var det planlagt en samling for alle mellomlederne innen skole og barnehage. Dette var en gruppe på omtrent 30 personer, med ti rektorer, 14 barnehagestyrere og kommunalsjef og opplæringsjef med sin stab. Vi ble spurt om ta ansvar for en av disse dagene og takket ja til det. Hele samlingen var på tre dager og vi skulle altså ha ansvaret for en hel dag. Tema for dagen var taus kunnskap og om det var mulig å få fram den tause kunnskapen i organisasjoner. Vi ville også presentere deltagerne for ulike modeller og teorier innen kunnskapsledelse. For oss var det viktig å bruke noe av teorien vi hadde lest om i masterstudiet og prøve å få de andre inspirert til å arbeide med dette videre i egen organisasjon og innad i denne gruppen. I denne gruppen er det syv andre som går på MKIL studiet, men som ikke er ferdig før høsten 2011. Derfor var det en utfordring at den teorien vi ville bringe fram, var kjent for noen og ukjent for andre.

Denne gruppen, som kalles ”rektor – styrergruppen”, har eksistert i mange år i kommunen. Tradisjonelt har denne gruppen dagssamlinger omtrent en gang pr. måned.. Selv om det er utskiftning på deltakerne, har det blitt en kultur på at det er rektorene som snakker mest, og som setter ting på agendaen. I de siste to – tre årene har gruppen med styrere blitt større som følge av flere barnehager, og de har blitt mer og mer kritiske og spørrende til innholdet på disse samlingene. Dette var og noe av bakgrunnen når vi planla denne dagen. Vi ønsket å skape en arena der alle sine stemmer kom fram, og at tematikken skulle være mest mulig nøytral ift. skole eller barnehage. Vi satte deltakerne sammen i bord på fire og fire, med en styrer, en rektor og en fra ”staben” på hvert bord.

Vi startet samlingen med at deltagerne skulle skrive ned to suksesshistorier fra sin jobb som leder. Denne ”øvelsen” ble vi presentert av Ib Ravn i København september 2008. Han kalte det ”videndeling i organisasjoner”. Alle fikk utdelt hvert sitt skjema der de skulle skrive ned to ting de har lyktes med i sin jobb som leder. Etter dette skulle de vandre rundt i rommet og stoppe på signal fra en av oss. Nå skulle de stoppe opp og danne par med den de sto nærmest. Den ene av de to fikk deretter fire minutter på å fortelle om den ene av de tingene han hadde lyktes med. Den andre skulle bare lytte. Når de fire minuttene var over skulle den andre gi tilbakemelding på det han hadde hørt. Tilbakemeldingen skulle vare et minutt. Deretter skiftet de. Etterpå gikk de rundt i lokalet til nytt tegn ble gitt. Da traff de en ny partner. Samme prosedyre ble gjort her, nå fortalte hver deltager om den andre tingen de hadde lyktes med.



Vi reflekterte litt omkring øvelsen og sa litt om hvorfor vi hadde introdusert denne for dem. Det er mange moment som kan trekkes fram når det gjelder denne øvelsen:

- Alle må finne to suksesshistorier fra sin arbeidserfaring
- De må fortelle sine historier til noen de ikke snakker med til vanlig
- Alle må uttrykke seg tydelig, så det er lett for den andre å skjønne hva det dreier seg om
- Alle må lytte aktivt til en annen person
- Alle skal gi tilbakemelding på det de hørte

Vi tror at denne øvelsen er godt egnet hvis du skal ha et personalseminar eller lignende. Men det er som alle samarbeidsøvelser, viktig med god og presis veiledning underveis. Det er og viktig å poengtere hvorfor vi har øvelsen

For oss var det og viktig at alle deltagerne på en kursdag kjenner at de er involvert, at de er med på å forme selve kursdagen. Vi mener det er viktig å få lov til å fortelle om ting vi mener vi har lykket med.

Hele veien underveis la vi opp til små refleksjonspauser. Når de andre skulle fortelle om sine opplevelser introduserte vi den tillatende ball for dem. Vi mener dette er et enkelt verktøy som gjerne kan brukes i organisasjoner for å få fram refleksjoner som kan stå for seg selv uten å bli motsagt.

Etter lunsj ba vi to av deltakerne på bordene om å flytte seg til det neste bordet. Dette for å holde fokus på at denne dagen skulle være kunnskapsdeling der så mange som mulig, skulle fortelle til så mange som mulig, om sine perspektiver og erfaringer på de teoriene og problemstillingene som ble presentert.

Den siste øvelsen vi gjorde var reflekterende team. Vi hadde på forhånd (samme dagen) avtalt med kommunalsjefen, opplæringsjefen og en konsulent om de kunne tenke seg å være det reflekterende teamet. De tok utfordringen og fikk ti minutter til å reflektere over hvordan de opplevde de månedlige samlingene som ”rektor – styrergruppen” hadde. Vi andre skulle sitte med ryggen til, uten å si noe. I og med at vi var en så stor gruppe valgte vi å organisere det på denne måten. Etter at de hadde reflektert i omtrent ti minutter, fikk de andre reflektere over

deres refleksjoner. Dette ble en nyttig øvelse, der det kom fram ting som var grunnlag for videre diskusjon. De som utgjorde det reflekterende teamet sa at de ganske fort ”glemte” de som satt med ryggen til, og at det ble en god opplevelse. De påpekte at det var godt å snakke uten å se de som de snakket til i øynene. Dette hevdet de var med på å frigjøre dem.

Resten av gruppa (de som satt med ryggen til) sa også at det var nyttig. De som her ble trukket fram var først og fremst at de hørte bedre etter på hva de som snakket sa.

Noen kritiske bemerkninger kom fram på at hvis de skulle bruke denne øvelsen med sitt eget personale, kunne det være vanskelig å få noen til å sitte og være det reflekterende teamet.

I etterkant av denne ”kursdagen”, var det mange som uttrykte at dette hadde vært en veldig inspirerende og kjekk dag. De hadde fått mange nye tanker og de trodde og at gruppen hadde blitt bedre sveiset sammen. Ordet kunnskapsdeling hadde fått og gitt en ny mening.

### **Samling med laglederne på Motland skule og Varhaug skule, torsdag 28. januar 2010**

I den erfaringsbaserte læringssyklusen til Coghlan og Brannick (2005) er det som tidligere sagt et viktig poeng at vi som aksjonsforskere skal gå ut av selve aksjonen for å reflektere over situasjonen. Dette gjorde vi hele tiden, men noen ganger mer formelt enn andre. I desember 2009 tok vi opp status over de ulike aksjonene vi hadde gjort med de ulike gruppene. Vi mente vi hadde nok, og at vi kunne gå i gang med gruppeintervjuene. Før vi startet med intervjuene ville vi samle ledergruppene på skolene til et valgte vi å invitere ledergruppene på skolene til en kursdag om ledelse, kunnskapsdeling og refleksjon.. I løpet av de to siste årene har vi hatt tre samlinger med disse personene. Vi har og vært på felles studietur til Trondheim i mai 2009. Ut fra dette mener vi at de lederne som møttes den 28. januar 2010 i stor grad er trygge på hverandre.

Hovedhensikten med denne kursdagen var å gi dem et bakteppe for de individuelle intervjuene og gruppeintervjuet. Vi hadde en formening om at det kunne være lurt at de hadde hørt og reflektert over noe av de samme begrepene. På samlingen innledet vi med å avklare noen forventninger til hverandre når det gjelder vår skriving av masteroppgaven. Vi hadde laga et kontrakt (vedlegg nr. 2) som de skrev under på. Vi avklarte og ift. til deres arbeidstid og videre innsats på dette prosjektet. Vi hadde laget en presentasjon som vi gikk gjennom med gruppen. Etter presentasjonen delte vi deltakerne i to grupper, skolevis. (refleksjonsoppgave, vedlegg 3) Her utfordret vi deltakerne til å reflektere over noen av de begrepene som var presentert i foredraget. Dette ble først gjort individuelt, deretter i gruppe

på fire. Siste del av samlinga brukte vi til å presentere de refleksjonene de to gruppene hadde. Etter at dette ble presentert brukte vi refleksjonsballen der vi utfordret lederne til å si noe om hvordan de opplevde samlingen. Vi ville og gjerne de skulle si noe om de fikk nye tanker når de hørte andre reflektere.

Vi oppsummerte samlingen med å si at det vi hadde snakket sammen om i dag, ville være noe av utgangspunktet for våre gruppeintervju.

#### **4.3.4. Evalueringsfasen**

##### **Gjennomføring av intervju**

I kvalitative intervju er det en problemstilling hvem som skal intervjues. Gotvassli (1999) anbefaler intervju med parter som er direkte involvert i prosessen, pluss utsagn fra en tredjepart som er nær nok til å ha en oppfatning både om innhold og prosess. Vi valgte hovedfokus på de som var direkte involvert. Målet med intervjuene var at laglederne skulle dele noen av sine erfaringer og refleksjoner som ledere. I tillegg la vi opp til usystematisk tilbakemelding på de verktøyene vi brukte underveis. Vi vurderte det slik at vi ikke hadde behov for å intervju en tredjepart.

Onsdag 3. februar og fredag 5. februar hadde vi gruppeintervju med laglederne på våre skoler. Uken før dette hadde vi hatt den siste samlingen med de involverte personene. På denne samlingen var ledelse, refleksjon, kunnskapsdeling sentrale emner som vi var innom og gikk mer i dybden på.

Vi valgte å legge intervjuene utenom skolen sine lokaliteter. Dette for at vi skulle være i en ny setting, og for at vi ikke skulle bli avbrutt. Vår erfaring er at selv om vi sier at vi ikke skal bli avbrutt, vil det være ansatte som mener at deres ærend er så viktig at de vil komme inn å forstyrre. I følge Jacobsen (2005) er dette valget viktig fordi mye forskning har vist at den sammenhengen, eller konteksten intervjuet foregår i, som regel påvirker innholdet i intervjuet. Kunstige omgivelser har også en tendens til at intervjuobjektet kan gi kunstige svar. Jacobsen (2005) sier videre at uansett kontekst finnes det ingen nøytral grunn. Vi opplever at vi er så trygge på hverandre etter hvert at det var gunstig at vi fant en plass utenfor skolen, slik at ingen skulle forstyrre oss.

For å gjennomføre intervjuene leide vi derfor et grupperom på folkebiblioteket den ene dagen og et grupperom på rådhuset den andre dagen. Vi hadde på forhånd sendt intervjuguiden til

vår veileder. Denne fikk vi veiledning på dagen før vi skulle gjennomføre intervjuet. Vi hadde på forhånd bestemt oss for at intervjusituasjonen skulle være som en åpen gruppesamtale der vi sørget for å komme inn på de temaene vi ønsket. På den siste samlingen før intervjuene fikk vi skriftlig samtykke fra alle deltakerne.

I forarbeidet til gruppeintervjuene hadde vi som sagt systematisert hvilke emner vi ville komme inn på. De mest sentrale emnene var refleksjon og kunnskapsdeling. I tillegg var det naturlig å komme inn på organisering av ledelse og hvordan vi fungerte som team. Vi prøvde å være bevisste på at dersom samtalen tok en dreining ville vi ta tak i dette og eventuelt bruke mer tid på dette enn på noen av de andre emnene.

Vi bestemte oss for at den som var ikke var rektor på den skolen som ble intervjuet skulle lede intervjuet. Hensikten var at den informasjonen som kom fram skulle være så riktig som mulig. Det er fort gjort at fordommer kommer fram ved at rektor skulle lede intervjuet for de som han direkte leder. De som ble intervjuet var fornøyd med dette.

Som vi har sagt tidligere var et av målene med intervjuene at laglederne skulle dele noen av sine erfaringer og refleksjoner som ledere. Den av oss som ledet intervjuet innledet med å ta tak i de samlingene vi hadde hatt gjennom prosessen, og poengterte at det var deres tanker om disse emnene som var viktige og at det ikke fantes gale svar. Det ble videre poengtert at hovedtemaet for intervjuet var refleksjon, kunnskapsdeling og hvordan laglederne mente at den enkelte skole skulle utvikle seg videre. Den av oss som ledet det hadde litt oppfrisking på ulike begrep som vi hadde vært gjennom. Vi kom også inn på kunnskapspyramiden til Gottschalk (2004), og at denne kunne være et bilde på utviklingsmulighetene for skolene.

De individuelle intervjuene ble gjennomført i midten av februar. Vi hadde laget en intervjuguide til disse samtalene, men ikke særlig strukturert. Samtalene hadde vi utenfor skolen av samme grunn som sagt ovenfor. Den som ledet intervjuet var den av oss som ikke var direkte leder for den som ble intervjuet.

Vi innledet med å si at vi skulle ha en samtale om samtalene vi har hatt. Det var de samme temaene som på gruppeintervjuene, men vi ville gjerne ha den som ble intervjuet sine refleksjoner og betraktninger omkring disse temaene. Nå var det viktig å få mer utfyllende

svar. Etter hvert i intervjuet ble vi en del av samtalen med at vi reflekterte i lag. Det var en kjekk opplevelse.

Det var en god opplevelse av å ha begge typer intervju. Det gikk faktisk veldig bra. Vi oppdaget etter hvert at mange av de spørsmålene som var utarbeidet gikk over i hverandre. En måte å komme bedre ut av dette var å kjøre prøveintervju. Vi valgte å ikke gjøre dette da intervjuformen var relativt åpen og ustrukturert, og intervjuet kunne ta mange veier.

Vi brukte våre egne telefoner som diktafon under intervjuene. I tillegg tok vi litt notater. Telefonene ble brukt som kvalitetssikring for at vi skulle få med oss alt som ble sagt under intervjuene. Våre telefoner er så gode at det ikke var problemer med å få med seg alt med hensyn på tiden og spolemuligheter. Bruken av telefonene gjorde det mulig at vi var mer med i samtalene og klarte å følge med på ansiktsuttrykkene med mer.

#### **4.4. Fra intervju til tekst.**

Relativt raskt etter intervjuene satt vi oss ned hver for oss og startet med transkriberingen. Vi satte oss et mål om når dette skulle være gjort. Vi satte ned ulike emner som vi skulle kategorisere intervjuene etter. Vi valgte å transkribere alle intervjuene, og intervjuene i sin helhet. Vi hadde en formening om at det var lurt å få med alle data, slik at analysedelen gikk bedre. Da kunne vi også bruke dette som kontroll i det videre arbeidet. Vi opplevde at det tok svært lang tid. I ettertid har vi sett at det var lurt. Det brakte oss inn i stoffet på en bedre og en helt ny måte. Vi fikk med oss ting som vi hadde glemt fra intervjuet.

Vi gikk gjennom materialet alene og sammen flere ganger. Vi skrev ned litt hovedfunn om hva de hadde sagt som stemte overens og hva som ikke stemte helt overens i forhold til vår aksjon. Vi valgte å gjøre det slik at det kunne være lettere å drøfte og gjøre en analyse av de data som kom fram.

#### **4.5. Oppsummering og refleksjon**

En av fordelene med at skolene er såpass like er at vi ikke trenger å bruke mye tid på å forklare strukturer og prinsipper. Det er en fordel at vi kjenner igjen de utfordringene som den enkelte skolen sier de står overfor. Det som er en fare med at åtte personer som tenker nokså likt om skoleutvikling treffes for å finne forbedringspotensiale, er at vi bare tenker på å rette

opp små avvik. Vi greier kanskje ikke å tenke i dobbelkretslæring, men bare enkeltkrets. Refleksjonen kan fort handle om hvordan vi skal gjøre det vi allerede gjør på en bedre måte. Vi vil etter hvert vurdere hvordan vi kan trekke inn andre personer/profesjoner for å få belyst skolens utfordringer på ulike måter.

Det vil alltid være et spørsmål hvor mange som skal være med på utviklingsprosjekter i en organisasjon. Vi valgte her å bruke ledergruppene for å finne tema for masteroppgaven. Kanskje dette er for liten deltakelse? En av målsetningene med aksjonsforskning er at hele organisasjonen skal kjenne at aksjonene skal føre til en endring og en forbedring. Hvordan kan vi være sikre på at lederne i organisasjonene vet hva de andre tilsette mener. Hadde det vært mer naturlig å ta med hele personalgruppen på en annen måte og kunne vi eventuelt brukt et personalmøte som utgangspunkt for å finne tema til masteroppgaven.

Når vi hadde de første møtene med våre ledergrupper var vi ganske spent på hvordan laglederne ville respondere på vårt budskap. De er høyt utdannet, og de er mer vant til forskning på en annen måte. Vi var rett og slett spent på om vi fikk aksept for aksjonsforskningen. Det fikk vi og de ble tente på dette, noe som skapte mye energi.

Når vi gikk gjennom teorien om aksjonsforskningen med laglederne, så gikk vi gjennom alle fasene og forklarte dette godt. Vi var tydelig på at vi måtte ha en diagnose å arbeide ut fra, for å planlegge den videre aksjonen. Dette mener vi i etterkant var lurt, slik at den første samlingen ikke bare hang i løse luften. På denne samlingen var det viktig å skape refleksjon rundt det vi hadde funnet ut.

Som vi var inne på i teorien er det to parallelle sykluser i aksjonsforskning. Det er selve aksjonssyklusen og refleksjonssyklus om aksjonsforskningsyklusen. Selv om vi ikke har drevet med aksjonsforskning tidligere, ser vi at det var nyttig for oss å reflektere over innhold, hendelser, strategier og være litt kritisk til antakelser og perspektiver.

Vi ser i ettertid at det å legge mye av aksjonsforskningen og møter i arbeidstiden har vært med på å gjøre det letter å få aksept blant deltakerne. Det har vært en tendens ved våre skole at slike ting er blitt lagt etter arbeidstid, dette kan føre til mindre trykk og energi i selve gjennomføringen.

Vi vil og trekke fram interessen fra våre overordnede for vår aksjon. De ser sammen med oss at her kan skolene i kommunen bli bedre.

## **5. DRØFTING AV FUNN I INTERVJUENE**

### **5.1. Innledning**

Resultat og analyse av intervjuene går inn i evalueringen av aksjonen, og er sånn sett en del av aksjonsforskningen. I denne delen av oppgaven vil vi forsøke å systematisere de funnene vi har gjort i gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene. Denne systematiseringen består i å lage aktuelle tema som vi var innom og som respondentene har uttrykt seg om. Når vi transkriberte intervjuene merket vi at intervjuobjektene snakket om ulike begrep om hverandre. Når vi nå skal prøve å systematisere disse funnene vil det derfor bli noe som går over i hverandre. Ut fra de funnene vi legger fram, vil vi forsøke å problematisere dette opp mot de teoriene vi har brukt tidligere i oppgaven. Vi vil oppsummere denne delen med å se om det gjennom intervjuene dannet seg hovedmønstre og trender, om det kommer fram tvetydigheter og kontraster i materialet. Etter at vi har gjort denne bearbeidelsen av materialet, vil vi i kapittel 6 bruke dette når vi analyserer forskerspørsmålene vi har.

### **5.2. Møteledelse**

Det første tema vi vil komme inn på, har vi kalt møteledelse. Gjennom et skoleår vil det være mange ulike møter vi som ledere skal ha regi på. De som vi intervjuet er og ledere, der de har formelle møter de skal lede og fasilitere. Ordet fasilitere blir gjerne brukt som et begrep på hvordan man legger opp møtene og hvilken strategi som brukes. De faste møtene som er på våre skoler er følgende; ukentlige ledermøter, lagmøter og teammøter. Disse møtene har 4-12 deltakere. I tillegg har vi møter for alle pedagogene og fagarbeiderne. Her er 10-40 deltakere. Så har vi møter som ikke er så frekventerte. Det er møter i Foreldretvalg, samarbeidsmøter med andre etater, enkeltmøter med foreldre osv. Disse formelle møteplassene vil vi se på som arenaer for kunnskapsdeling og refleksjon. Måten de er gjennomført på, vil være avgjørende for hvor godt vi får dette til.

I intervjuene var vi innom dette temaet og laglederne hadde sine betraktninger om hvordan møtene våre var. Her er en uttalelse om hvordan en gruppesamtale (vedlegg nr. 4) var organisert.

*Alternativet var hvis vi skulle gå rett på gruppesamtale. Da oppleves det ofte slik at den første som sier noe setter tema. Vi andre hiver oss gjerne på de tankene til den første. Dette kan kanskje være et hinder for andre måter å se tingene på.*



Gjennom dette studiet har vi brukt endel tid på å drøfte ulike måter å få fram alle sine meninger når flere er samlet. Denne uttalelsen fra intervjuene er inne på viktige ting. Vi tror det er avgjørende at en deltaker i et møte først gjør seg opp sine egne meninger om et emne før de eventuelt setter seg sammen med andre for å diskutere. Dette vil normalt medføre en bredere diskusjon i gruppen. Når vi snakker om hvilket perspektiv en organisasjon har, er det jo summen av enkeltmenneskene sine perspektiv som vil danne dette. Derfor er det viktig å skape arena der enkeltmenneskene sine synspunkter kan komme fram. I intervjuene kom vi inn på dette med refleksjon på de ulike møtene. Det kom godt fram at dette ble gjort på ulike måter. Her ser vi en av laglederne sier noe om dette på sine møter:

***Begrepet refleksjon. Hvordan har dere brukt dette mot dem som dere leder?***

*Tror ikke vi har brukt det systematisk. Vi legger nok mer opp til at vi reflekterer underveis hele tiden. Kan godt være at vi kunne fått fram andre og spennende tanker gjennom å ha brukt noen av de verktøyene som dere har presentert for oss på noen av de samlingene vi har hatt.*

Denne uttalelsen oppleves som representativ for alle som ble intervjuet. De forteller at de ikke har tenkt på begrepet refleksjon så mye tidligere, enn at de gjennom de samlingene med oss der vi har presentert teori om dette, har blitt mer bevisste. De trekker her fram ulike verktøy som de sier kunne hjulpet dem til å fa fram andre synspunkter fra deltakerne på sine lag. Her er vi inne på noe av det sentrale i vår aksjon. Vi har en hypotese om at det er godt for en organisasjon at det er mange som kjenner til litt teori og kan bruke ulike verktøy i sine møter. På den andre siden har de nok kanskje hatt like gode refleksjoner før vi startet på dette studiet, før de ble presentert for ulike verktøy for refleksjon. Det er jo det som er noe av det som er spennende, hvordan vi skal bruke all den gode praksisen som ligger i organisasjonen. Kan det være vi bruker for mange verktøy og modeller? Her mener vi det foreløpige svaret er at disse verktøyene skal brukes med omhu. Det er et verktøy ikke å bruke verktøy. Å se denne balansen er noe av det som skiller de gode lederne fra de mindre gode.

### **5.3. Bruk av verktøy – modeller**

Det andre temaet har vi kalt bruk av verktøy – modeller. Gjennom at vi har tatt studiet kunnskap og innovasjonsledelse har vi blitt presentert ulike verktøy. Disse har vi brukt mot

laglederne og resten av personalet. I intervjuene kom vi innom temaet både i gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene. Vi vil her gjengi noen av spørsmålene og svarene som kom fram og samtidig kommentere disse.

***Hvordan har det blitt mottatt av de dere har brukt disse verktøyene på?***

*Jeg har brukt backstracingsplan. Det ble veldig godt mottatt. Vi har også brukt ballen i krisemøter. Det har blitt veldig godt mottatt.*

*Noen kvier seg også med å ta ballen. Noen av disse er de som prater mye i personalet. De har kanskje bare godt av det likevel. Refleksjonsboken har vi ikke brukt så mye som vi hadde tenkt. Grunnen er nok at vi er i en byggeprosess, og har skole på tre forskjellige steder.*

Laglederne ble presentert begrepet "Backstrackingsplan" i forbindelse med et leseprosjekt vi hadde. Dette var et prosjekt som hele kommunen var med på i skoleåret 2008/2009. Det ble satt ned en prosjektgruppe med representanter fra ledelsen og fra de andre tilsette på skolen. Målet var å ha et dokument klart til mars 2009. Før å nå dette målet ble det satt opp en del møtedatoer for prosjektgruppen og datoer for hva som skulle gjøre med hele personalet. En slik plan kan være god å ha når alle vet hva som er målet og målet er et bestemt produkt. Mange av deltakerne på skolen ga uttrykk for at dette var en god måte å synliggjøre framdriften. I dette sitatet ser vi at en av laglederne har brukt dette verktøyet også i andre sammenhenger. Backstrackingsplanen er et verktøy, og alle verktøy er strukturer. Men vi vil igjen understreke at organisasjoner som er opptatt av gode prosesser, må velge de riktige strukturene for å få til de gode prosessene. Vi har tidligere presentert refleksjonsboken som et verktøy for å øve opp deltakerne sine ferdigheter til å reflektere. Under følger noen sitater som viser laglederne sin tanker om bruken av refleksjonsboken.

***Refleksjonsboken som verktøy***

*Det er viktig med opplæring av nye som kommer på skolen. At vi bruker tid på det. Vi har vel lært at det som står skrevet ikke automatisk blir kunnskap til folk. Derfor er det også viktig med ulike verktøy for å få den tause kunnskapen til overflaten.*

*Men samtidig opplever jeg at vi har en delekultur på skolen. Det opplever folk som positivt. Læringsplattformen Its learning spiller inn her. Det med overføringsmøter er viktig. Dette er informasjon, men vi snakker på tvers om f.eks permer som blir*

*overlevert i fag. Det blir da mer kunnskap for de som overtar permer. Jeg tror refleksjonsboken kan brukes i slike sammenhenger.*

Her ser vi at denne laglederen påpeker at refleksjonsboken, som alle andre verktøy bør ha en grundig introduksjonsfase før det blir forventet at alle skal bruke verktøyet. Det som er interessant med denne uttalelsen er måten laglederne snakker om forskjellen på informasjon og kunnskap. Det at noe ligger på en læringsplattform er ikke ensbetydende med at alle deltakerne i organisasjonen har denne kunnskapen. Skal det bli kunnskap må vi gjøre noe med informasjonen. Informasjon som aktivt blir diskutert og arbeidet med i personalet blir da lettere omformet til å bli kunnskap på et annet nivå. En annen fordel med å sette av tid til å snakke om informasjonen, er at kunnskap økes når den deles. Personer som blir utfordret til å uttrykke sin kunnskap må være presis og tydelig i sin formulering. Dette fører ofte til at de selv får et mer bevisst forhold til sin egen kunnskap.

***Vi hadde en øvelse om reflekterende team i fjor i overlevering av kunnskap fra et trinn til et annet. Var det god stemning på denne øvelsen?***

*Det ble blandet mottatt. Men det er viktig med variasjon. De som ikke sier så mye til vanlig synes dette var litt vanskelig.*

***Dere har fått hver sin tillatende ball. Hvordan er denne blitt mottatt i personalet?***

*Den er blitt blandet mottatt. Jeg har opplevd at de som sier mye til vanlig ikke sa så mye når denne ble nyttes som verktøy. De ville ikke ha den. En annen i personalet sa at det var godt å holde i noe når det skulle reflekteres. Bare at det som ble sagt skulle stå for seg selv var viktig. Dette er en i personalet som ikke sier så mye til vanlig.*

Her ser vi at den ene øvelsen med reflekterende team kan virke godt på noen, mens det for andre ikke virker så godt. Det samme ser vi med den tillatende ball. Her ser vi at det kan virke hemmende på de som snakker mye til vanlig å ta tak i en ball. Ettersom det er frivillig å ta tak i ballen, og at det skal stå for seg selv tror vi var en hjelp for de som ikke snakker så mye til vanlig. De som snakker mye til vanlig hadde ikke behov for noe ball for å si det de mente. I det reflekterende teamet var det slik at alle følte at de måtte snakke. Dette var vanskelig for de som ikke sier så mye til vanlig.

Når vi reflekterer over våre skoler både før dette studiet og gjennom studiet tror vi at det har vært sentralt for en del i personalet å ”vinne diskusjoner” eller samtaler. Det har kanskje vært et poeng for mange å komme med de beste argument for å få ”viljen” sin igjennom. Derfor tror vi det er viktig at vi som ledere og lagledere er flink til å se hva som er lurt å bruke av verktøy, og ha en god introduksjon av verktøy – modeller før det blir satt ut i livet. Hvis vi er bevisste på dette over tid tror vi at alle ser viktigheten av å ha reflekterende prosesser i personalet. Vi tror det vil være en styrke for en organisasjon at medlemmene er bevisste på å gi opp makta av og til. Ekte omsorg i organisasjoner er at diskusjoner ikke har vinnere og tapere, men at dette er prosesser som fører til utvikling. Vi tror dette krever bevisstgjøring og trening over tid.

Det kom fram flere ganger at laglederne synes det er bra at de får mange verktøy å spille på som leder, og de uttrykker at de er fornøyd med de verktøyene som de er blitt presentert. Det å ha et stort verktøyskrin å ta av som leder oppleves som positivt. Det er bare viktig å bruke de rette verktøy til rett tid.

#### **5.4. Kunnskapsdeling og refleksjon**

I vår oppgave er kunnskapsdeling og refleksjon sentrale tema. Vi vil videre forsøke å få fram laglederne sine tanker og refleksjoner omkring disse begrepene. Det viste seg gjennom intervjuene at laglederne brukte disse to begrepene litt om hverandre. Derfor vil det i denne delen av framstillingen være naturlig å behandle de samlet

For en organisasjon med ulike aktører vil det være viktig å skape et klima der kunnskapsdeling mellom aktørene foregår. Tradisjonelt har ikke våre skoler vært spesielt gode på kunnskapsdeling. Vi har tidligere brukt begrepet kollegaveiledning når vi skulle dele erfaringer med hverandre. Mange av de ansatte vil derfor sette likhetstegn mellom disse to begrepene. Det er gjerne forbundet med noe ”farlig” og rare gruppeøvelser. Grunnen til denne holdningen kan være ulik, men mangel på styring og gjennomføring tror vi kan være noe av grunnen til at deltakerne på skolene ikke har sett på dette som viktig.

For at begrepet kunnskapsdeling skal bli viktig, må det være forankret i noe praktisk som de ulike profesjonene ser nytten av. Gjennom intervjuene vi hadde med laglederne kom det fram ulike synspunkter på dette med kunnskapsdeling.

***Innenfor de områdene vi når er inne på, hvor tror du at du har mest nytte av kunnskapsdeling for at du skal komme videre som leder?***

*Der vil jeg si den pedagogisk delen. Samtidig ser jeg at hvis vi skal ha møter med andre skoler er det kanskje på det praktiske jeg ønsker tips og ideer. Hvis da tips og ideer er definert som kunnskapsdeling, vil jeg si at det er der jeg har størst behov.*

Her kommer den som er blitt intervjuet inn på noe sentralt. Intervjueren spør om tips og ideer til hverandre er kunnskapsdeling. Ut fra teori om kunnskap er det selvfølgelig det. Her er nok noe av utfordringen for skolene. Deltakerne har trodd at kunnskapsdeling og kollegaveiledning er noe som ligger utenfor deres praktiske hverdag. I det videre arbeidet vil det være viktig at alle deltakerne på skolen føler kunnskapsdeling som praktiske tips og ideer. For at organisasjonen skal være preget av gode prosesser krever dette en kontinuerlig refleksjonsprosess. Deltakerne må kjenne at det å være i prosesser i seg selv har en verdi.

Flere av de som ble intervjuet tok opp forskjellen på refleksjon og kunnskapsdeling, og om det er noen forskjell på dette. Under er det to svar, et fra gruppeintervjuet og et fra et individuelt intervju, der vi ser at de skiller mellom kunnskapsdeling og refleksjon. Kanskje kan deres tanker omkring disse begrepene være sammenfattende med den erfaringsbaserte læringssirkelen til Coghlan & Brannick. Kunnskapsdelingen er i aksjonen, mens når du reflekterer trekker du deg ut av det praktiske for å snakke om dette.

***Klarer dere å se forskjell på kunnskapsdeling og refleksjon?***

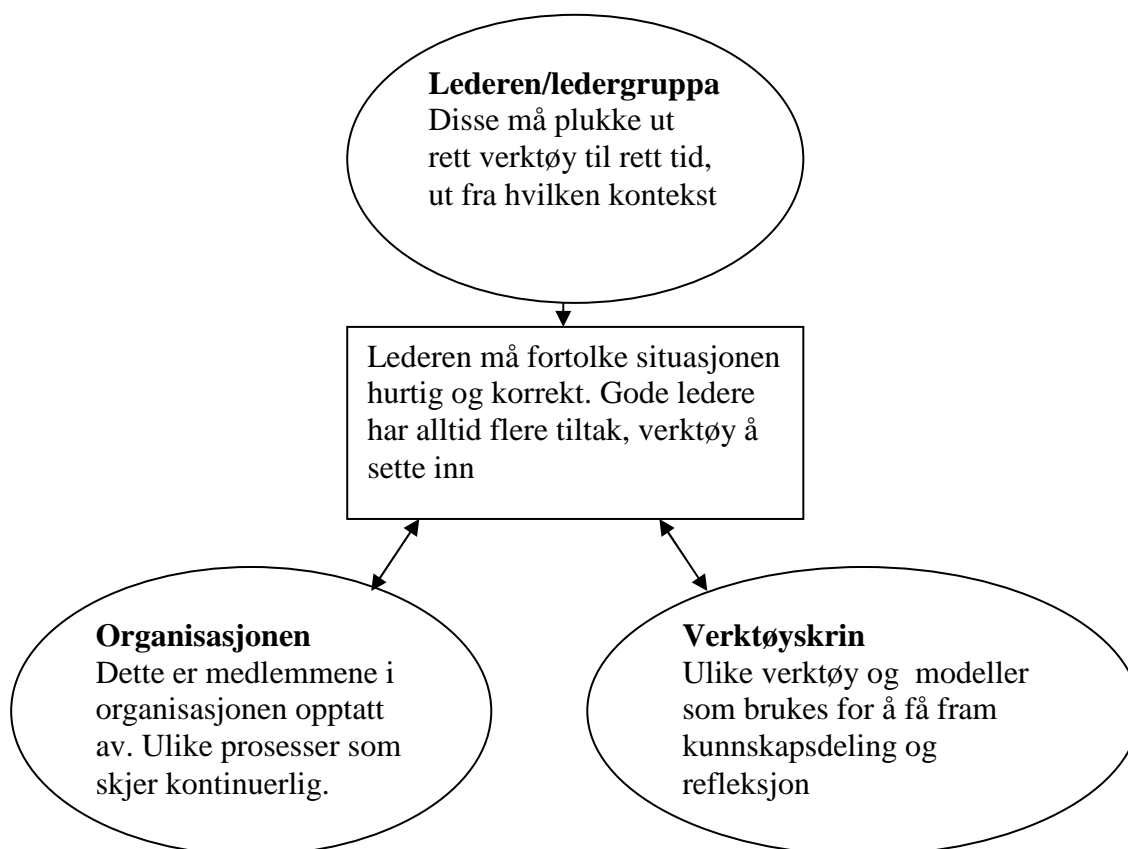
*I refleksjon kan du gå mer i dybden, mens kunnskapsdeling er mer på det praktiske. Det er da gunstig å være sammen med en annen skole. Det blir fort over på praktiske ting.*

***Hva legger du i begrepene kunnskapsdeling og refleksjon? Hva er forskjellen?***

*Kunnskapsdeling er mye praktisk tenker jeg, og det kan være så mangt. Refleksjon er samtale, tenking og gå i dybden.*

Skille mellom kunnskapsdeling og refleksjon vil av mange oppleves som kunstig. Medlemmene i en organisasjon kan være enige om at det som er praktisk erfart kunnskap og som de deler med hverandre, er kunnskapsdeling. De kan videre være enige om at når vi lager arenaer for å snakke om denne kunnskapen, reflekterer vi. Med disse to forutsetningene tror vi

organisasjonen vil være på god vei til å få mange gode prosesser. Vi tror det er vesentlig at deltakerne kjenner at de har noe igjen for å reflektere og dele kunnskap med hverandre. Blandingen av kunnskapsdeling, refleksjon og teoretisk forankring vil være sentral. Her er kunnskapslederen viktig for å lage disse gode prosessene. Figuren under viser dette på en god måte. Figuren viser at lederen til enhver tid bør ha flere verktøy og modeller som han eller hun kan bruke i de ulike situasjonene. En metafor som kan brukes for å illustrere dette er at det blir feil å reparere et armbåndsur ved å bruke verktøyet hammer. Lederens viktigste oppgave i denne sammenhengen blir å fortolke situasjonen hurtig og riktig, for så å sette inn riktig tiltak (verktøy).



Figur 20: Egen figur som viser lederens bruk av modeller

Når vi snakker om refleksjon og kunnskapsdeling er det kort vei til begrepene teft og intuisjon. Videre tar vi med noen interessante betraktninger laglederne våre har omkring disse begrepene. Alle respondentene ga uttrykk for at de gjennom erfaring og bevissthet etter hvert

hadde fått en teft for når de skulle stoppe opp å reflektere, snakke sammen, og når dette ble unaturlig. Dette sitatet som er hentet fra et av de individuelle intervjuene viser dette på en god måte.

***I hvilken grad planlegger du de refleksjonene som du legger opp til, og i hvilken grad kan det være en teft og intuisjon som du kjenner på i selve relasjonen til de andre?***

*Tror jeg gjør begge deler, noe må nok planlegges, mens andre ting kommer opp der og da. Jeg vet ikke hvor god jeg er til å fange opp de ulike situasjonene, men prøver å være bevisst på det. Kommer det opp ting på lagmøtene som jeg mener vi må stoppe opp for å snakke mer om, åpner jeg opp for det. Da er det ofte de andre som snakker, og jeg blir mer en lytter. Det er heller ikke alltid vi finner en løsning på det vi tar opp. Det at vi ikke finner løsning på det som blir tatt opp, oppleves ulikt blant medarbeiderne. Jeg tror nok at der har vi noe å hente, at flere kan bli mer bevisst på at vi ikke alltid må finne løsninger selv om noe blir tatt opp spontant.*

*Samtidig tror jeg det er viktig at jeg som leder tolker situasjonen der og da ift. hva vi skal gå videre med, og hva vi er ferdig med. Dette sier jeg for det er noen som tar opp ting som vi egentlig er ferdig med å diskutere, og som skolen har kommet fram til en løsning på. Da kan ikke jeg åpne opp for nye diskusjoner hele tiden, mener jeg.*

*Akkurat det vi snakker om nå tror jeg er viktig for det å være god leder, jeg tror og at vi kan øve oss i å bli bedre. Vet ikke om vi kan øve opp teften, men gjennom en mer bevisstgjøring tror jeg ledere kan bli bedre til dette.*

Dette er interessant! Her er laglederen inne på flere ting. I et formelt møte påpekes det hvor viktig det er å lytte, fange opp situasjonen der og da. Denne laglederen sier at hvis det kommer opp ting som hun mener er viktig, så åpner hun for det. I denne uttalelsen blir det ikke problematisert noe når det gjelder sakliste og tid. Det ligger kanskje mellom linjene når lederen stopper opp, at det som blir tatt opp har med møtets agenda. Videre tar laglederen opp i dette sitatet problematikken med at ting som blir tatt opp, ikke blir diskutert ferdig, at det ikke blir noen løsning. Reflekterte praktikere er opptatt av at vi ikke alltid skal finne løsninger. For laglederen vil det være viktig å poengtere dette. Samtidig bør møtene ha element av saker som blir besluttet og som blir diskutert.

I den samme uttalelsen kommer respondenten og inn på om teft og intuisjon kan øves opp. Han mener vi har noe å hente på å være mer bevisste på denne dimensjonen. Gjennom denne aksjonsfasen har vi flere eksempler på at alle vi som er deltakere har blitt mer bevisst, stoppet opp for å se hva som skjedde.

***Er du god til å "se"?***

*Ja, jeg er god til å "se". Litt av den tause kunnskapen ligger til meg der. Jeg har en teft og intuisjon til å fortolke situasjoner. Jeg har problem til å forklare hva jeg ser. Det går litt på følelsen. Har vanskeligheter til å uttrykke det jeg ser med ord.*

Her sier den som blir intervjuet det mest typiske kjennetegnet på taus eller praktisk kunnskap, det at vi ikke greier å forklare det vi ser eller gjør. Hun sier videre at hun har vanskelig for å uttrykke det som blir sett med ord. Dette mener vi handler om en type kunnskap som primært ikke handler om eksplisitte eller tydelige kunnskaper. Vi tror det dreier seg om god innlevelsesevne, intuisjon og at vi har et kunnskapsnivå ligger mer skjult, taust og praktisk. Denne kunnskapen er vanskelig å få opp til overflaten. Vi kan igjen stille spørsmål om det er mulig å få tak i praktiske kunnskaper hos enkeltindividet?

## **5.5. Kunnskapsaktivister**

I alle organisasjoner vil det være ulik kunnskap hos de tilsette, både formell og uformell. Det er viktig at både for den enkelte og for organisasjonen at disse blir brukt på en god måte.

For ledere vil det være viktig å bruke sine kunnskapsaktivister på en god måte for å få fram hele organisasjonen sin kunnskap. Von Krogh (2005) sier at kunnskapsaktivistene er en av fem gode hjelpere for å fram kunnskap. Vi har overfor hele personalet brukt dette begrepet ofte, derfor var det naturlig å høre laglederne sine betraktninger på begrepet.

***Hvordan bruker du dine kunnskapsaktivister?***

*Føler jeg er flink til å bruke folk. Faren er at du alltid bruker de samme. Husker en gang vi skulle ha ei økt med kunnskapsdeling. Vi hadde organisert det slik at fire lærere skulle sitte i hvert sitt rom, der de fikk et tema de skulle snakke om. Resten av personalet skulle velge hvor de ville gå. Jeg fikk i oppgave å spørre fire lærere som kunne ta disse ulike temaene. Det var ledergruppen som hadde bestemt temaene. Jeg*



*grublet på hvem jeg skulle spørre, det blir gjerne de samme du ”spiller på”. Det ble det delvis denne gangen også, men jeg spurte en av lærerne som ofte blant medarbeiderne betegnes som konservativ og som sjelden tar ordet i fellessamlinger. Hennes emne var elevvurdering. Hun svarte ja, og hadde en fantastisk god økt. I etterkant av denne seansen kom hun til meg å takket meg for at jeg spurte henne, det var med på å løfte henne som lærer.*

Her ser vi en bruk av en kunnskapsaktivist som har en dobbel effekt. For organisasjonen var det viktig for å få fram denne kunnskapen. Det som er sentralt når det gjelder kunnskapsaktivister er at de skal brukes som hjelpere for å få fram andre sin kunnskap i organisasjonen. Brukes kunnskapsaktivistene på en god måte vil dette være med på å skape mer kunnskap for hele organisasjonen. Det andre aspektet som kommer fram i dette sitatet er kunnskapsaktivistens egen opplevelse av situasjonen. Som vi tok fram tidligere når vi snakket om forholdet mellom informasjon og kunnskap, er det sentralt for å skape kunnskap, å snakke om kunnskapen. I dette tilfellet ble kunnskapsaktivisten spurt om å fortelle om noe hun var god til, det førte til at hun og ble enda mer bevisst at hun var god i dette. Det kan og i tilfeller som dette få den effekten at det er med på å løfte aktivisten på andre områder, det kan være med på å endre oppfatningen av en person blant kollegaer.

Gjennom disse to årene har vi begge blitt mer bevisste på akkurat dette med å bruke ulike personer når skolen skal ha samlinger eller prosjekter. Vi har hatt prosjektgrupper der vi i sterkere grad plukker ut folk ut fra at de er i besittelse av en spesiell.

## **5.6. Arbeid i team**

Begge våre skoler har som vi tidligere har vært inne på organisert lærerne i grupper på 4-5. Disse har et felles ansvar for en elevgruppe. I diagnosefasen kom vi tidlig inn på at det er avgjørende hvor godt disse gruppene fungerer. Team der samspillet og relasjonen er gode vil få en effekt av å dra i samme retning og å utnytte hverandre sine sterke sider. I motsatt fall vil team der dette samspillet er fraværende oppleve teamet som en belastning. Som en følge av diagnosen hadde vi i aksjonen lagt opp til noen øvelser der samarbeid sto sentralt. Laglederne var og enige i at dette var viktig.

***Hvilken effekt hadde den psykologiske kontrakten for samarbeidet for teamene på ditt lag forrige skoleår?***

*Jeg vet ikke om selve kontrakten hadde så stor betydning, men det at vi satte av litt tid på planleggingsdagen før skoletart var bra. Alle på de to trinnene mine har gitt uttrykk for at det var bra å snakke seg gjennom de punktene. Jeg har og brukt det gjennom skoleåret når det har vær vanskelige ting trinnet har måttet snakke om.*

Høsten 2009 hadde begge våre skoler satt av tid til at trinnene skulle gå gjennom en psykologisk kontrakt for samarbeidet. Denne kontrakten var inspirert av den vi som studenter ble presentert for når vi startet på MKIL studiet januar 2008. Hensikten er å lage noen kjøreregler for samarbeid, avklare noen forventninger og bli enige om hvordan de vil ha samarbeidet. En annen hensikt med denne kontrakten er og at dette ikke trenger være nedskrevet i regler.

Det å arbeid i team er krevende. På våre to skoler arbeider de aktuelle personene sammen gjennom hele skoleåret, og det vil være naturlig at det vil oppstå ulike former for konflikt eller uenigheter gjennom dette skoleåret. Nettopp derfor er det viktig å ha et verktøy for å kunne løse opp i dette. Her påpeker laglederen gjennom dette sitatet at hun mener denne kontrakten har vært til hjelp for trinnene når det har oppstått vanskeligheter. Vi skal ikke overdrive effekten av et slikt enkelt verktøy, men det kan ha vært et godt verktøy for at samarbeidet på trinnet fungerte bedre.

***Hva er din rolle når trinnene ikke fungerer så godt som du ønsker?***

*Et eksempel er et trinn som har hatt utfordring med samarbeidet seg i mellom. De voksne på trinnet er veldig god hver for seg, men de snakker liksom ikke samme språk. Da må en gå varsomt fram. Det er en balansegang. Her har jeg stilt en del spørsmål, slik at en kan tenke seg om, og så bli enige om kjøreregler på enkelte områder.*

Her sier laglederen noe om hvordan hun kan takle situasjonen når et trinnet får problemer med samarbeidet. I empirien var vi inne på at det gjennom samtaler med trinnene (figur nr. 17) kom fram en struktur for å legge til rette for et godt samarbeid mellom personene på et trinn. Denne strukturen ble oppfattet som ei hjelp av alle trinnene. I tillegg til denne strukturen vil måten et problem, uenighet eller konflikt blir tatt opp på være avgjørende for hvor godt det videre arbeidet blir. I dette sitatet er laglederen bevisst på at hun må gå varsomt

frem og at det er en balansegang om hvor mye en skal gi støtte og utfordring til den enkelte. Det å stille spørsmål så medlemmene på trinnet selv må tenke over sine roller kan være en måte å gjøre dette på. Vi har tidligere og vært inne på de trinnsamtalene vi har med alle trinnene, der lagleder er med sammen med rektor.

Oppsummert omkring dette med mulige konflikter i team, vil vi si at det sentrale er å lage naturlige arenaer for å snakke om dette. I møtene er det viktig å bruke de rette verktøyene ut fra det gitte situasjonen.

## **5.7. Lederrollen og ledergruppen**

De siste emnene vi vil bringe fram i analysen er knyttet til lederrollen og ledergruppen. Her vil vi trekke fram noen funn vi gjorde i intervjuene, som er med på å belyse laglederne sine tanker om ledergruppen sin funksjon og om de selv som ledere. Både før og etter at vi startet på studiet master i kunnskap og innovasjonsledelse har begge våre ledergrupper vært samlet for å snakke sammen om ulike tema. I intervjuene kom vi inn på dette med lederrollen og hvordan ledergruppen fungerer opp mot refleksjon og kunnskapsdeling. Derfor har vi tatt med et eget avsnitt for å belyse emnet.

*Det at vi er sammen med en annen ledergruppe av og til og snakker om ulike tema.*

*Er dette positivt?*

*Det er svært positivt å snakke med andre som har mange av de samme utfordringene som oss. Etter at vi kom sammen har vi kunnet ta kontakt med ledere på den andre skolen på en annen måte. Vi deler kunnskap og løser problem sammen. Også internt i vår ledergruppe tar vi kontakt med hverandre for å løse utfordringer. Vi slipper liksom å ta alt opp på ledermøtet. Jeg tror vi føler et felles ansvar for å hjelpe hverandre. Dette har kommet mer fram etter de kursene vi har hatt i det siste. Jeg har mer tillit til at en annen lagleder på skolen vil mitt beste.*

Denne uttalelsen leder oss rett inn på det Snyder og Wenger (2000) sier om praksisfellesskap der grupper er bundet sammen, gjerne uformelt ved å dele ekspertise og interesse for et felles foretagende. Det kommer også fram at medlemmene hjelper hverandre og at de deler eksplisitt og praktisk kunnskap. Det som kommer fram om tillit viser også at det er skapt

relasjoner som baserer seg på gjensidig tillit i gruppen og at det er et felles ansvar for framdriften i gruppene.

Vi har ofte stilt oss spørsmål om våre skoler er for like i tankegangen rundt skole ettersom vi er ganske like i struktur, og at vi som rektorer er ganske like i hodet vårt om hva vi mener er gode måter å få den gode skole på. Vi har også stilt oss spørsmål om vi skulle ha fått noen andre inn som ikke kjenner skolen vår for å stille spørsmål rundt vår tenkemåte. Vi har funnet ut at det kanskje kunne ha vært lurt på enkelte områder, men at det er fornuftig å innlede et samarbeid med en skole som er ganske lik. Dette fordi det er en god måte å lære på. Nettopp fordi slike møter gir mening, tilhørighet og identitet og de representerer erfaringsbasert læring som Gottschalk (2004) og Coghlan og Brannick (2005) er inne på.

***Er dere blitt flinkere til å reflektere etter at vi satte det mer på dagsorden?***

*Ja, vi er blitt bedre til å reflektere på skolen. Jeg tenker mer over det jeg gjør mens jeg gjør det. Samtidig er vi blitt flinkere til å tenke over en situasjon i forkant, underveis og hvilke slutninger som er lurt. Men vi må ikke reflektere hele tiden. Det blir bare tull. Mye vet vi hvordan det skal gjøres. Vi trenger ikke å tenke så mye.*

***Når vi har møter i ledergruppen eller når dere har møter selv på lagene. Er det lagt opp til mye refleksjon i disse møtene? Hvor mye stopper dere opp?***

*På ledermøte har vi saksliste på forhånd. På lagmøte har vi ikke hatt dette så mye. De gangene vi har hatt saksliste og invitert til refleksjon har mange vært ganske tause. Vi diskuterer mange saker som har vært oppe på ledermøtet når det er lagmøte. Av og til er det refleksjon, men det er ikke alltid like planlagt. I fortsettelsen blir det viktig å øve opp refleksjon i ledergruppen og på lagene. Jeg opplever den siste tiden at det er blitt et bedre klima for refleksjon.*

***Er det da viktig hvordan vi legger opp møtene og tenker gjennom hvordan strukturen på møtene skal se ut?***

*Det er stor forskjell hvor vi har møtene. Det blir en type møte rundt et bord sammenlignet med en sofa. I en sofa blir det mer avslappende. Det fysiske kan spille inn. Det blir også mer formelt rundt et møtebord. Det er viktig at vi planlegger møtene og er bevisste på strukturen for å få fram det vi vil. Vi må holde fokus. Vi må f.eks tenke om vi vil ha refleksjon eller kunnskapsdeling.*

***Når du legger opp til refleksjon. Blir det godt mottatt?***

*Vi får i gang en refleksjon. Oppfatter at det er greit.*

*Jeg mener at du ikke kan planlegge en refleksjon i detalj. Du vet aldri hva som kommer.*

Ut fra det som kommer fram i disse uttalelsene mener vi at laglederne er blitt bedre reflekterte praktikere. De setter ord på utfordringer og hendelser samtidig at de setter dette inn i en sammenheng på våre skoler. De reflekterer in-action og on-action. Vi mener også at laglederne viser at de har forståelse for balansen mellom planlegging, struktur og prosess. Det som blir sagt om at en refleksjon ikke kan planlegges i detalj tror vi er riktig, men at det er viktig å ha en forståelse inn i en refleksjon som gjør at vi kan utforske denne forståelsen underveis.

En sa at vi vet hva vi skal gjøre. Vi kan ikke reflektere hele tiden. Dette bringer oss rett over til praktisk kunnskap eller kunnskap i handling som har et preg av know-how (Bache 2002). Det sitter bare i kroppen. Dette er det viktig å være klar over. I skolen arbeider vi tross alt med mennesker av kjøtt og blod. Hvis alt blir rutinebasert, kan en glemme å tenke over hvorfor en gjør tingene på en bestemt måte. Derfor tror vi at det har viktig å ha laglederne med på en reise for å bli bedre på utviklingsprosesser, refleksjon og kunnskapsdeling.

***Er vi blitt flinkere til å drive kunnskapsdeling på våre skoler?***

*Ja, vi er blitt flinkere til å drive kunnskapsdeling på vår skole. Vi har f. eks en læringsplattform som heter Its learning. Her ligger alt som er viktig for å være lærer på skolen. Vi har erfart at selv om det ligger informasjon og kunnskap i denne beholderen så er det ikke sikkert at den enkelte lærer er klar over dette. Vi må ta det opp og fram og snakke om det. Før tok vi det som en selvfølge at alle hadde all informasjon og kunnskap, samt lik forståelse av det som lå inne på læringsplattformen.*

***Tror dere alle kan få lik kunnskap om et tema bare dere snakker om det?***

*Ja, eller nei. Dette er vanskelig å svare på. Hvis vi tar opp et satsingsområde på skolen og snakker om det er det jo informasjon. Hver enkelt må gjøre denne informasjonen til den kunnskapen de har om området før de kan få ny kunnskap.*

*Kunnskap er kanskje bare en individuell prosess ut fra der du er fra før. Refleksjon er et begrep jeg tenker på her. Vi må jo reflektere for å få ny kunnskap.*

Gjennom det som kommer fram her viser laglederne en god forståelse for forholdet mellom informasjon og kunnskap, og at vi er forskjellige i våre hoder. Før har hele ledergruppen og enkeltindividene i ledergruppen irritert seg over at ikke medarbeiderne hadde fått med seg den informasjon som ligger på vår interne læringsplattform. Vi trodde rett og slett at alle hadde samme kunnskap og forståelse om alt på læringsplattformen. Vi mener at det kommer fram viser at laglederne ser at deres rolle er viktig, og at ledergruppen som gruppe er sentral for å få de gode prosesser i gang.

Når vi intervjuet dem, var det flere ganger de kom inn på de ulike verktøyene vi brukte på disse samlingene. Etter at vi begge to hadde presentert kort noe teori om moderne ledelse og kjennetegn på moderne ledelse, skulle alle deltagerne skrive ned sine tanker om hva ledelse er for dem. Oppgaven var tredelt, først individuelt, så i gruppe og deretter deling mellom gruppene. Vi ser i intervjuene at de som var med på samlingen mener dette førte til at deres meninger og tanker ble med videre i diskusjonen. Begge gruppene trakk fram at dette er deres tanker akkurat denne dagen, i denne konteksten. I en annen kontekst hadde de kanskje svart noe annet.

En av gruppene sier og at dersom vi hadde kuttet ut den første delen av oppgaven, den individuelle, hadde dette kanskje ført til en annen diskusjon. Det er ofte slik at det første som blir sagt gir premissene for den videre diskusjonen. I tillegg er det ofte de samme personene som tar ordet først. Von Krogh et.al (2005) snakker om de fem hjelperne, der kunnskapsaktivisten er en av disse Kan det være sånn at en kunnskapsaktivist noen ganger kan hindre andre i å komme med sine meninger? En kunnskapsaktivist er gjerne person som har høy legitimitet i en personalgruppe og som dermed mange hører på. Hvis det er sånn at det temaet som blir tatt opp føles truende for denne kunnskapsaktivisten, vil han kanskje bruke sin makt på å hindre denne utviklingen. Bl.a. derfor tror vi det er viktig at lederen er bevisst på når de ulike kunnskapsaktivistene slippes til.

De temaene vi har hatt på samlingene er beskrevet i empirien. Det er likevel en samling som vi vil trekke fram; bruk av reflekterende team. I etterarbeidet etter denne samlingen kom det fram mye interessant når det gjelder hvem som konkluderer på våre ledermøter, hvordan vi tar

ordet og hvor mye av tiden som går med til praktiske avklaringer. Det ble og påpekt at de praktiske avklaringene kom mellom saker og underveis i saker. Disse praktiske spørsmålene fikk ofte større plass enn det som var tiltenkt. Hvorfor er det slik? Det har vi i ettertid prøvd å reflektere over. Laglederne sier i intervjuene det samme om sine møter, der kanskje i enda større grad.

## **5.8. Oppsummering**

Vi vil oppsummere denne delen med å se om det gjennom intervjuene dannet seg hovedmønstre og trender, og om det kommer fram tvetydigheter og kontraster i materialet. Her vil vi nå bare skissere opp det vi mener vi kan trekke ut av materialet. I kapittel seks vil vi komme bredere inn på dette opp mot våre forskerspørsmål.

### **Hovedmønstre og trender i intervjuene**

Gjennom intervjuene og arbeidet med å systematisere stoffet har det kommet fram noen hovedmønstre. Et av hovedfunnene som kommer fram er laglederne sitt forhold til balansen mellom struktur og prosess. Mange av deres uttalelser understreker at det er viktig for dem å se hvor folkene de leder trenger støtte. I et prosessuelt kunnskapsperspektiv vil det mange ganger være stort behov for å bruke struktur som et hjelpemiddel for å få til gode prosesser.

Et annet mønster som danner seg er hvordan laglederne sier de bruker de verktøyene de er blitt presentert. Flere ganger i intervjuene påpeker de hvor viktig det er å bruke riktig verktøy til riktig tid. De trekker fram poenget med at en noen ganger bare må la prosessen gå, og at det i seg selv kan være et verktøy.

Alle laglederne sier i intervjuene at de synes det har vært en berikelse med samlingene på tvers av skolene. De trekker fram at dette oppleves som et naturlig nettverk og et praksisfellesskap. De setter og pris på at det vi tar opp på disse samlingene er en blanding av praktisk erfaringsdeling og teoretiske innfallsvinkler. De gir uttrykk for at dette har gitt ledergruppene et løft i det videre arbeidet.

Det siste vi vil trekke fram som et hovedfunn er at alle i intervjusituasjonen bruker en del tid på å snakke om forholdet mellom informasjon og kunnskap. De mener og at hele organisasjonen har fått en større forståelse for ulikheten mellom disse begrepene. Det samme

gjelder begrepene refleksjon og kunnskapsdeling. Selv om både laglederne og de andre tilsette på skolene ikke helt greier å se forskjellen på disse begrepene, har bruken av disse begrepene vært med på å få fram en bevisstgjøring knyttet til nettopp kunnskapsdeling og refleksjon.

### **Tvetydigheter, kontraster og mangfold**

I materialet greier ikke vi å finne store tvetydigheter. Det i seg selv er kanskje en tvetydighet? Noe av det vi trekker fram som en svakhet med denne aksjonen er at våre skoler og våre ledergrupper har for lik struktur og tenker for likt. Funnene viser i all hovedsak at laglederne har de samme tankene rundt refleksjon og kunnskapsdeling. Dette kan være en forsterkning av vår antagelse av at vi er for lik i struktur og tenker for likt.

Det kom fram gjennom materialet at de ulike verktøyene ble ulikt oppfattet blant personalet. Noen likte godt den tillatende ballen som verktøy. Andre følte ballen var en begrensning på hva de skulle si. Det samme opplevde vi med refleksjonsboken og reflekterende team. Vi undret oss over hvorfor det var slik, men ser at slike funn er med på å bekrefte at bruken av verktøy må balanseres.

I intervjuene kom det fram at laglederne hadde vanskeligheter med å skille begrepene refleksjon og kunnskapsdeling? Dette handler kanskje om den kompleksiteten disse begrepene er en del av.

Vi hadde forventet at det kunne være kontraster mellom de ulike alderstrinnene. At laglederen for 1. og 2. trinn hadde på en skole hadde samme oppfatning som tilsvarende lagleder på den andre skolen. Og at deres refleksjoner og tanker sto i kontrast til de som var lagledere for lærerne på 5.-7. trinn. Heller ikke her kom det fram tydelig tvetydigheter i materialet.



## 6. ANALYSE

### 6.1. Innledning

I analysekapittelet vil vi å se på sammenhenger mellom de teoretiske drøftningene vi har prøvd å presentere både i kapittel 2., 3 og 4. I kapittel 5 systematiserte vi funnene våre i intervjuene og hadde der en nærhet til data, mens vi her vil forsøke å distansere oss mer fra prosessen og skaffe oss et overblikk over både de funnene vi her gjort og over selve aksjonen. Vi vil tilstrebe en balanse mellom nærhet og distanse i analysen på samme måte som vi gjorde i selve forskningsprosessen. På en måte kan vi si at analysen blir å gå litt ut og inn av det stoffet vi har presentert tidligere i oppgaven. Masteravhandlingen vår er rettet mot refleksjonsprosesser og kunnskapsutvikling i våre skoler.

Vi ønsker gjennom analysen å diskutere våre funn slik at det eventuelt kan munne ut i en endelig konklusjon eller anbefalinger i det videre arbeidet for å skape gode refleksjonsprosesser i egen organisasjon, og hvordan en kan arbeide for å skape dette. Forskningsspørsmålene vil bli behandlet hver for seg. Etter å ha behandlet forskerspørsmålene vil vi forsøke å problematisere omkring selve aksjonen. Var det slik at hver enkelt sine synspunkter kom bedre fram gjennom de individuelle intervjuene, eller fanget vi opp det meste gjennom gruppeintervjuene?

I analysen vil vi prøve å se om aksjonsforskning er en endringsstrategi som vi mener har ført til utvikling av våre skoler. Styrken med aksjonsforskningen er at den bidrar både til å løse en utfordring skolen kjenner på, og at vi kan bidra til forskning som andre kan dra nytte av. Problemstillingen vår tok sikte på at aksjonsforskningen som utviklingsstrategi skulle bidra til en positiv effekt på refleksjonsprosesser og kunnskapsdeling. Tilbakemeldingene fra intervjuene og de mer uformelle tilbakemeldingene tyder på at prosessen våre skoler har vært gjennom har vært demokratisk med aktiv deltakelse fra alle tilsette, og det har vært høy læringsfaktor. Dette gjelder både individuelt og kollektivt. De kravene som vi listet opp som kjennetegn på aksjonsforskning, *aksjon, forskning og deltakelse* (Greenwood og Levin 2007) mener vi i har vært til stede i prosessen.

Grunnlaget for analysen dannes gjennom resultat fra intervju, usystematisk tilbakemelding fra tilsette og våre egne refleksjoner og fortolkninger av hele aksjonen.

Vi hadde følgende problemstilling for vår oppgave:

***Hvordan kan gode refleksjonsprosesser bidra til kunnskapsutvikling i våre organisasjoner?***

Ut av dette lagde vi disse forskerspørsmålene:

1. Hvordan utvikle gode refleksjonsprosesser i egen organisasjon.
2. Hvilken betydning har refleksjonsprosessene hatt for kunnskapsutviklingen på våre skoler, individuelt og kollektivt?

Før vi går inn på den direkte analysen opp mot de to forskerspørsmåla, vil vi bruke litt tid på en generell analyse rundt kunnskapssyn og kunnskapsprosesser. Problemstillingen vår handler om refleksjonsprosesser som bidrar til kunnskapsutvikling. Derfor er det naturlig for oss å starte analysen der. Vi så at det som handlet om refleksjon og kunnskapsdeling gikk over i hverandre, og at det i noen av våre funn er unaturlig å dele disse opp. SECI modellen som vi har vi presentert i teoridelen var for oss en god modell tidlig i denne fasen. Vi vil først forsøke å gjøre en analyse gjennom noen av de begrepene som denne modellen bruker.

## **6.2. Analyse av kunnskapssyn og kunnskapsprosesser**

Vårt syn på kunnskapsutvikling og læringsprosesser vil naturlig nok prege hvordan en legger opp utviklingsprosesser i en organisasjon. Et grovt hovedskille går på et strukturelt versus en prosessuell forståelse. Vi har primært tatt utgangspunkt i en prosessuell forståelse ved at kunnskap og kunnskapsutvikling er sosiokulturelle prosesser som foregår i aksjon og i praksis. Vårt utgangspunkt er primært tolkende med kunnskap som prosess som Newell et al. (2002) og Gotvassli (2005) er inne på. Samtidig er vi opptatt av at vi må ha strukturer for å få i gang prosessene. SECI modellen har for oss vært sentral. Den har vært en mental modell slik at det var lettere å navigere i vår og ledergruppens kunnskapsutvikling. Hensikten har vært å se om kunnskapsutviklingen faktisk skjer slik vi har vært inne på før i oppgaven, og se om læringsprosessene fra kursene og møtene kan settes inn i en større helhet i organisasjonen.

Vi mener at SECI modellen er en bra mental modell for oss i denne oppgaven. Dette fordi modellen tar utgangspunkt i frigjøring av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap mellom medlemmer i ledergruppen. Kursene og møtene våre har tatt utgangspunkt i kunnskap, og at det skal utvikles kunnskap som kommer den enkelte og organisasjonen til gode i neste omgang. Mellom samlingene våre har også lederne tatt utgangspunkt i den kunnskapen en har i organisasjonen opp mot den kunnskapen en har utviklet på samlingene.

Når vi har samlet ledergruppene gjennom dette året har fokuset vårt vært rettet mot sosiale prosesser der lederne frigjør kunnskap. Kunnskap som tidligere har vært skjult blant lederne innad i ledergruppen og på tvers av ledergruppen ble i denne fasen synliggjort ved å dele egne erfaringer gjennom ulike måter å reflektere på. Vi har gjennom samtale med lederne i etterkant av alle samlingene fått bekreftet at det å møtes på denne måten har gjort at vi har utviklet ny kunnskap individuelt og kollektivt, og at måten det var gjort på bekrefter at disse møtene var nyttige. Lederne har bekreftet at disse møtene var en kunnskapshjelpende kontekst der alle fikk ta del i andres virkelighetsoppfatninger og verdier.

I disse møtene har vi delt både det vi gjør bra, og det vi gjør mindre bra innad på egen skole og på tvers av skolene vært tema. Gjennom individuelle og kollektive refleksjonsoppgaver har vi diskutert vår praksis opp mot en ideell praksis, og gjennom dette ”justert” praksis noe. Møtene har også vist at vi har mye av det samme vi gjør godt, og at vi har mange av de samme utfordringer. Vi har samtidig vært opptatt av å skape en dialog rundt ”den gode praksis” på våre skoler. Det å snakke om ”den gode praksis” mener Irgens (2007) er en god måte å starte sosialiseringfasen med. Vi mener ut fra det vi har skrevet i at vi kan hevde at møtene på tvers av våre skoler samsvarer med mange av kjennetegnene i sosialiseringfasen.

Gjennom det siste året har vi reflektert individuelt og kollektivt. Dette har ført til eksternalisering mellom lederne i gruppen Dette fordi kunnskap som tidligere har vært utilgjengelig for de andre nå er blitt synliggjort på hver samling slik at det lettere kan deles mellom alle i ledergruppene. Lederne har sagt at de må ta stilling til egne og andres erfaringer og da blir den nye kunnskapen verbalisert. I denne fasen lykkes en hvis den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt (Irgens, 2007)

Etter hver samling på tvers av skolene har lederne brukt den nye kunnskapen i ledermøter på egen skole og i møter med lærerne som de leder. Vi har snakket om hvordan vi kan gjøre ting

bedre ut fra det vi nå har kunnskap om. Det kan være håndtering av møter, krisemøter eller egen lederstil ovenfor andre medarbeidere i organisasjonen.

Det at vi har reflektert individuelt og kollektivt samt at laglederne har skrevet ned mye av den nye kunnskapen fra sosialiseringsfasen mener vi har gjort at det foregår en eksternalisering av kunnskapen som har kommet opp i sosialiseringsfasen.

I neste fase holdes ny kunnskap opp mot eksisterende kunnskap. Vi kan si at denne fasen baseres på kombinerer av eksplisitt kunnskap. Dette innebærer at den kunnskapen som er kommet opp i eksternaliseringsfasen holdes opp mot annen eksplisitt kunnskap (Irgens, 2007).

Det siste året har vi som kjent hatt kurs og møter på tvers av våre ledergrupper der alle i ledergruppen har fått ny kunnskap. Vi har prøvd å få tak i om den enkelte leder kombinerer den nye kunnskapen med annen eksplisitt kunnskap når de er i sitt daglige arbeid.

Våre funn tyder på at lederne har kombinert kunnskap med annen eksplisitt kunnskap i sitt daglige arbeid, men det har også vært krevende. Lederne sier at de er blitt mer bevisst på å lede møter, det er blitt bedre dialoger i organisasjonen og de sier at vi er blitt flinkere til å systematisere kunnskapen. Det at lederne har tatt med seg kunnskap og gjort den om til praktiske handlinger har fungert i enkelte tilfeller, mens det i andre tilfeller ikke har latt seg gjøre. Dette stemmer godt overens med litteratur som framholder at taus kunnskap er vanskelig å få brukt i organisasjonen (Polyani 1967) Hva årsaken er kan være vanskelig å konkludere med, men lederne sier at når de kommer tilbake til skolen er det mye av det praktiske som må ordnes. En skole er også i en fase der de bygger ny skole, og er spredd på tre forskjellige steder i bygda. Da er kanskje ikke slik tenking det viktigste, og det kom fram i intervjuene at det kanskje finnes organisasjonsmessige og kulturelle motkrefter som hemmer kunnskapsutviklingen i slike faser.

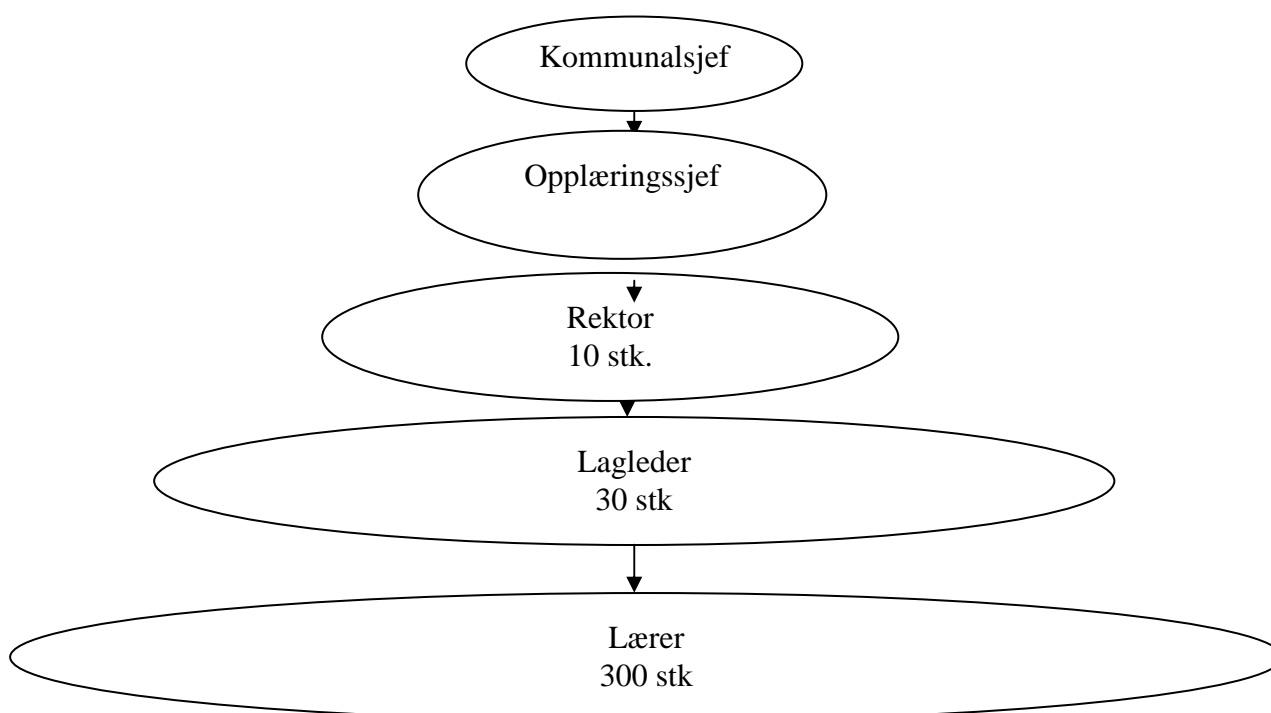
Internalisering oppstår når mennesker har praktisert den nye kunnskapen over tid. Våre ledergrupper har vært samlet over lang tid og vi har sett at noe av kunnskapen blir gjort til en del av de selv og kroppsliggjort gjennom den erfaringen de har gjort seg. Dette samsvarer godt med det Irgens (2007) har sagt i sine teorier. Det handler om omgjøring av eksplisitt kunnskap til taus kunnskap. Dette bringer kunnskapsspiralen tilbake til utgangspunktet. Gjennom de møtene og kurs vi har hatt har kunnskap blitt gjort eksplisitt gjennom refleksjon

og ny handling i organisasjonene våre. Internaliseringen vil skape nye refleksjoner som kan stille spørsmål om organisering av møter og kurs stimulerer til kroppsliggjøring av kunnskap. Vi har reflektert i møter og kurs på det vi har diskutert tidligere i kombineringsfasen og det har dermed gjort at vi har reflektert annerledes rundt egen praksis.

### 6.3. Forskerspørsmål 1

Vi vil forsøke å analysere det materialet som er kommet fram gjennom vår aksjon opp mot dette forskerspørsmål. Vi vil peke på organisatoriske trekk ved egen organisasjon, prøve å finne ut viktige moment for å skape gode refleksjonsprosesser. Vi vil oppsummere forskerspørsmål 1 før vi går videre til forskerspørsmål 2.

I innledningen viser vi til at skolene i vår kommune er blitt forsket på av tre ulike forskermiljø. De mente å finne en skolekultur som i stor grad var preget av endringsvilje. De så også et utviklingspotensiale i å skape gode læringsprosesser i de strukturene som det var lagt opp til. Dette var noe av utgangspunktet for vår forskning. Gjennom oppgaven har vi vært inne på både Hå kommune og våre to skoler flere ganger. Vi vil likevel gi en kort framstilling her som et bakteppe for vår videre diskusjon i dette kapittelet. Vi har i alle år trodd at skoler har vært mest i det prosessuelle perspektivet, slik også med våre skoler. Vi har gjennom vår deltagelse i dette studiet kanskje kommet på andre tanker. I Hå kommune er det ti grunnskoler av ulike størrelse. Strukturen i kommunene er bygd opp med en kommunalsjef, opplæringsjef, rektorer, lagledere og lærere. Figuren under viser dette.



**Figur 21: Organisering av skolene i Hå kommune**

En kommune eller en skole sin organisering er en faktor for utøvelse av ledelse. For oss var det viktig å finne gode møteplasser, legge til rette for refleksjonsprosesser og kunnskapsdeling i våre organisasjoner. I tillegg til det ville det være interessant å se om de funnene vi gjorde kunne overføres til de andre skolene i kommunen eller utenfor kommunen.

Med den organiseringen som er vist i figur nr 21 viser denne at det formelle lederskapet og ansvarslinjen er sentralt plassert. Sentralisering av makt og planlegging er det mest typiske kjennetegnet i den klassiske organisasjonsteorien (Irgens 2000). Innenfor skolen er det stillinger som bygger på spesialisering og standardisering, og dette er eksempel på en organisasjonsform som er innenfor maskinmetaforen (Morgan, 2004)

Hå kommune bruker balansert målstyring (BMS) i sitt arbeid ut mot skolene gjennom tydelig ansvarsfordeling og kontroll. Skolene må redegjøre for hvordan de ligger an i forhold til ulike aspekter med skolen. BMS illustrerer mange av de kjennetegnene vi finner i et strukturelt organisasjonsperspektiv der det fokuseres på system, regler og kontroll. I 1999 var det en endring ift. ledelse ved skolene i kommunen. Alle skolene gikk bort fra den gamle modellen med rektor og inspektør. De gikk da over til rektor og lagledere. Våre skoler har rektor og tre lagledere. Disse utgjør ledergruppen på skolen. Laglederne skulle ha hoveddelen av arbeidet sitt knyttet til arbeid med elevene. Målet var at ledelsen skulle være nærmere knyttet til eleven og læreren sin hverdag. Det var også et mål å prøve ut en mer smidig bruk av tid både for elev og lærer. I denne perioden var laglederne i funksjonsstillinger og en kunne skifte ut en lagleder hvert år. Fra 2004 ble laglederjobben på administrative vilkår. Det at jobben er blitt administrativ, mener vi har gjort at det er blitt mer trykk på ledelse. De er klart definert som ledere med klare arbeidsoppgaver. Denne endringen har ført til at kontinuiteten blant lederne er blitt bedre. Ser en dette momentet opp mot maskinperspektivet til Morgan mener vi dette kan vise at det ikke er så lett å overføre maskintanken når en arbeider med mennesker som arbeider i relasjoner til andre mennesker. Alle de ti skolene har uttrykt at ordningen ble bedre når laglederne gikk over til faste stillinger. Ledergruppen ble nå tryggere på hverandre. Det var lettere å skape gode relasjoner når gruppen ble mer stabil. Gjennom denne endringen mener vi det er blitt lagt bedre til rette for å reflektere sammen og tenke langsiktig. Skulle man brukt maskinperspektivet slavisk, kunne folkene som hadde kompetansen blitt skiftet ut

kontinuerlig, som utskiftbare deler. Vi mener med denne omorganiseringen at de menneskelige aspektene i våre organisasjoner er tatt mer hensyn til. I våre organisasjoner arbeider vi med mennesker, og slike oppgaver er ofte for komplekse til at vi kan bygge opp organisasjonen hierarkisk som en maskin. Vi har opplevd at ledelse og lærere ved våre skoler har tatt mer ansvar og initiativ etter omleggingen av strukturen.

I den gamle organiseringen med rektor og inspektør opplevde lærerne en mer mekanisk organisert skolehverdag. Det har vi selv opplevd som lærere på nittitallet. Vi skulle holde vår plass i rekkene og ikke stille spørsmål med hvorfor brikkene var som de var. Alt ble mekanisk. Der vi tidligere fikk timeplanen utdelt på planleggingsdagene i august, laget i minste detalj av inspektøren, blir det nå gitt muligheten til et team til å legge timeplanene selv. Mange skoler brukte her den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978) som verktøy i dette arbeidet. Denne modellen viser på en god måte sammenhengen mellom elevforutsetninger - mål – innhold – arbeidsmåter – vurdering og rammer. Nå var det i større grad målene i læreplanen og de ulike temaene som var med å styre rammefaktoren(timeplanen). Når vi la om til denne organiseringen opplevde mange skoler at hver enkelt lærer tok mer initiativ og følte de selv var med på å legge brikkene for sin arbeidsdag.

Et av målene med omorganiseringen var at lederne skulle være mer i klasserommene. Gjennom denne måten å tenke ledelse på, mener vi at legges bedre til rette for både enkeltkretslæring og dobbelkretslæring. Lederen og lærerne jobber tettere sammen om de oppgaver de skal utføre. Det ble lettere å oppdage og korrigere feil, og utnytte hverandre sine sterke sider. Sammen kvalitetssikres undervisningen til elevene.

Når det gjelder dobbelkretslæringen tror vi at når lederen, som kan ta avgjørelser innenfor gitte rammer er med ut der læringen foregår, er det lettere å få fram nye tanker omkring organiseringen av elevens læring. De kan se mer dobbelt på situasjonen. Vi har sett at der denne dynamikken oppstår, er det skapt en kultur der personalet er trygge på hverandre og det er lov å mislykkes.

I denne nye organisering ser lederne til enhver tid hva som rører seg og hva slags utfordringer lærerne står overfor. Laglederne har undervisning og er derfor sammen med elever og lærere

delers av sin arbeidsdag. Det er blitt bedre/tettere oppfølging av arbeidstaker, og vi har sett at det er lettere å transportere visjoner/satsingsområder ned i klasserommene.

Etter hvert så kommuneledelsen at laglederne trengte mer formell kompetanse og innledet et samarbeid med den gang høgskolen i Stavanger om studiepoeng i pedagogisk veiledning. Mange av laglederne benyttet seg av tilbudet. Vi har sett at lagledere som har søkt utfordringer og tatt utdanning lykkes bedre i sitt arbeid. De er blitt mye tryggere og tydeligere i sitt arbeid som ledere. Når vi som er ledere i skolen er viktige aktører for å skape disse arenaene for refleksjon, tror vi det er viktig at de legges til rette for å få en formell kompetanse på området ledelse.

For begge ledergruppene har det gjennom denne prosessen blitt mer tydelig at alle møteplassene vi har i organisasjonen må ha en fasilitering. Med fasilitering menes her at møtene må ledes. Noen ganger vil det være naturlig å ha åpne møter der det er ideutveksling, mens andre ganger er det saker som skal besluttes. Når det gjelder refleksjon er nok alle blitt mer bevisste på at det kan være lurt å sette av tid til dette, i hvert fall i en periode for å bli kjent med noen av de verktøyene som vi skal bruke for å prøve å få fram noen av de tankene de ulike medlemmene har om et møte, eller det som ble tatt opp på møtet.

Her er vi inne på noe av kjernen i forskerspørsmål 1. Vi tror at den lederrollen som vi har kan virke som en fremmede faktor for å få i gang gode refleksjonsprosesser. Det at laglederne lett kan ta utgangspunkt i praktiske problemstillinger å bringe disse opp i formelle møter, mener vi er en styrke.

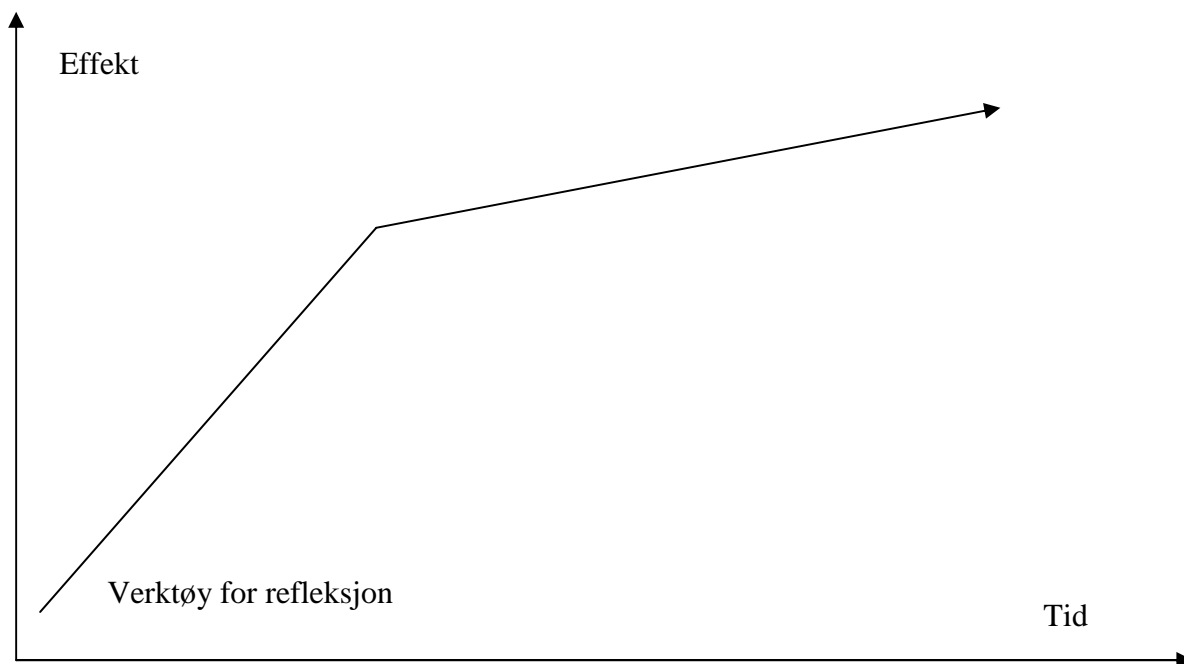
Vi har til nå hatt fokus på strukturer når vi har analysert forskerspørsmål 1. Skal vi få til gode refleksjonsprosesser er det viktig med strukturer for at medlemmene skal kunne dele sin kunnskap med de andre i organisasjonen. Vi tok utgangspunkt i laglederne som kunnskapsaktivister for å skape denne refleksjonen. Gjennom de funnene vi har gjort og presentert i kapittel 5 ser vi at den enkelte sin forståelse av de ulike prosessene er avgjørende. Vi har lagt til grunn at strukturen med lagledere og ledergrupper med flere personer har vært en viktig grunn for å legge til rette for gode refleksjonsprosesser. Samtidig sier vi at det er personene i strukturen som skaper de gode prosessene. Ut av dette kan vi møte oss selv i døren med at det var like gode prosesser i den ”gamle” måten å organisere ledelse på. Det vil alltid være summen av enkeltmenneskene sine perspektiver og refleksjoner som er med på å gi organisasjonen en kollektiv forståelse for et begrep.



Vi mener at dette har ført til at alle medlemmene i organisasjonen i større grad snakker samme språk og reflekterer rundt de samme utfordringene. Vi tror organisasjonen i større grad greier å få fram den tause kunnskapen og å dele kunnskap mellom de ulike aktørene. Organisasjonen blir sterkere sammen.

Omorganisering av ledelse og kompetanseheving for ledergruppene kan ha gjort at vi har lyktes i å skape bedre reflekterte praktikere. Flere personer på våre skoler har uttalt at de gjennom samlinger og kunnskapsdeling har fått flere verktøy i verktøykassen som de bruker i sitt arbeid. Disse personene vil i større grad stille spørsmål omkring gjeldene praksis på våre skoler.

Vi så tydelig gjennom intervjuene at dette med bruke av verktøy var sentralt. Mange av de verktøyene som ble presentert synes både lederne og resten av de tilsette var gode og dette skapte gode refleksjonsprosesser. I forbindelse med bruk av verktøy kom det tydelig fram at det var viktig at de ulike verktøyene hadde en grundig introduksjonsfase før de ble forventet tatt i bruk. Et annet forhold som og kom fram når det gjelder verktøy var at vi kunne se en kurve som vist i figuren under:



Figur 22: Egen figur som viser hvordan effekten ved bruk av verktøy endres over tid

Denne figuren viser noe som kom fram gjennom aksjonen. De verktøyene vi presenterte var det ofte stor entusiasme rundt i den første tiden. Etter hvert dalte denne entusiasmen. Dette er et moment som det vil være viktig å ta med seg i det videre arbeidet. Vi så og at hvis vi presenterte for mange ulike verktøy på forholdsvis kort tid, fikk det samme virkning. Dette bekrefter laglederne i intervjuene der de sier bruken av verktøy må balanseres ut fra konteksten.

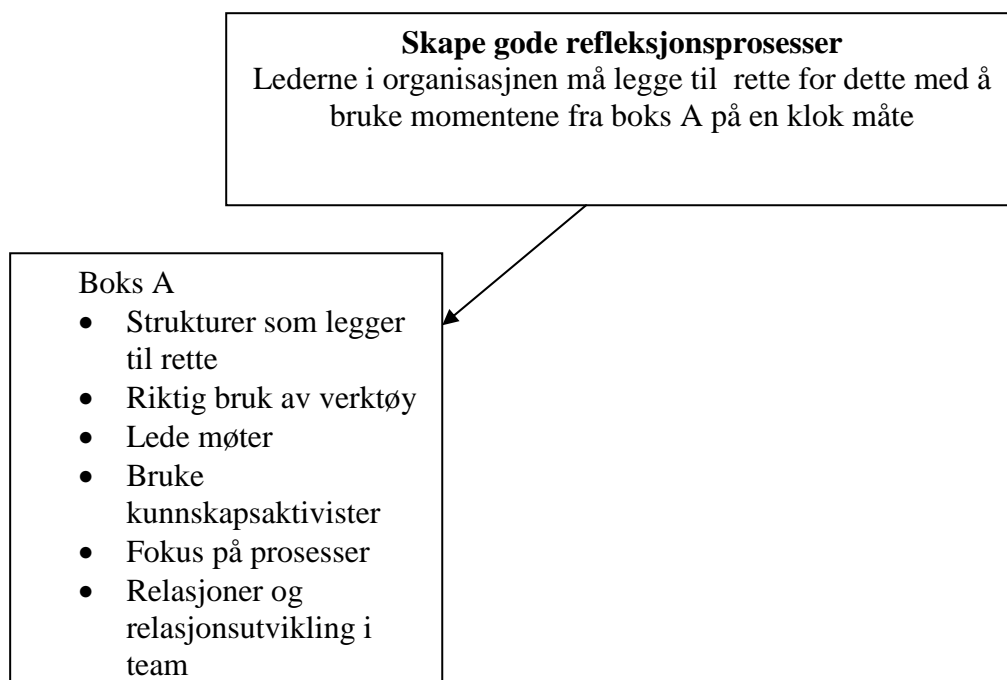
Den samme balansen blir tatt fram når det gjelder de ulike møteplassene. Det å være tydelig på agendaen for de ulike møtene som en organisasjon har i løpet av en uke. Her vil vi trekke fram lederen sin kompetanse. Med kompetanse menes her og intuisjon og teft for å åpne eller lukke en diskusjon.

Det neste momentet vi ønsker å trekke fram som viktig for å få til gode refleksjonsprosesser i egen organisasjon, er bruken av kunnskapsaktivster. Gjennom å bruke de ulike aktørene i egen organisasjon på en god og fornuftig måte, vil det være større sjanse for gode prosesser. Dette kom tydelig fram både i aksjonen og i intervjuene.

Det siste momentet vi vil bringe fram i analysen opp mot forskerspørsmål 1 er viktigheten av relasjoner i team. På begge skolene arbeider fire – fem personer tett sammen gjennom et eller flere skoleår. Relasjonene disse menneskene imellom er sentral for at teamet skal fungere godt. I materialet vårt har vi sett at det er viktig å være klar over at denne relasjonen ikke kommer av seg selv. Det må settes av tid for å prøve å hindre at teamene havner i noen av de ulike dysfunksjonene som kan kjennetegne team (se figur 7). Her vil relasjon og relasjonsbygging være sentralt.

I alle momentene vi har behandlet i analysedelen er lederen avgjørende for det er lederen som skal lede disse prosessene. Det er lederen som skal presenterer de nye verktøyene, aktiviserer kunnskapsaktivistene, lede møtene og fortolke situasjonen raskt og se hva de skal gjøre for å komme videre.

Figuren under oppsummerer våre funn når det gjelder forskningsspørsmål 1 på en måte som gir mening for oss.



Figur 23a: Egen figur som viser viktige funn for å skape gode refleksjonsprosesser.

## 6.4. Forskerspørsmål 2

I innledningen til forskningsspørsmål 2 vil det være naturlig å komme inn på hvilket kunnskapsfokus samlingene på tvers av skolene har. Her vil vi redegjøre for hvordan vi har arbeidet for å få fram refleksjonsprosesser og kunnskapsdeling i våre organisasjoner.

Når organisasjoner skal utvikle kunnskap, skiller vi mellom formelle og uformelle møteplasser. Vi har tidligere i oppgaven beskrevet de formelle møteplassene som er på våre skoler. Som rektorer blir vi ofte stilt over mange av de samme utfordringene. Det gjelder både nasjonale og kommunale føringer, forventninger fra de ansatte, forventninger fra elever og foreldrene og fra lokalmiljøet. Vi hadde en mening om at vi i større grad kunne dele noe av den kunnskapen som er på våre skoler, både den formelle og den uformelle. Vi brukte litt tid på å finne formen på dette, hvem skulle være deltager, hvor ofte skulle vi møtes? Vi valgte å involvere de to ledergruppene på skolen. Som tidligere skrevet i oppgaven utgjør dette fire personer på hver skole, åtte totalt.

Som vi har beskrevet i vår aksjon la vi opp til samlinger med disse gruppene. Etter hvert som vi har funnet formen på disse samlingene, har vi invitert deltagerne i større grad inn i

planleggingen av de ulike tema som skal diskuteres. Fra januar 2008 har vi hatt seks dagssamlinger, to temasamlinger og vi har vært på en felles studietur (3 dager).

Disse samlingene prøvde vi som ledere og forskere å legge opp med en god blanding av teori og praksis. Vi la vekt på at den teorien vi presenterte skulle ha utgangspunkt i deltakerne sin praksis. For at disse samlingene skulle føre til utvikling både individuelt og kollektivt var det viktig at de ga mening for de som var med. Vi har tidligere vært inne på viktigheten av at det legges til rette for at alle deltakere deltar aktivt i prosessene. Gruppene som ble intervjuet kommer inn på dette ved flere anledninger. De gir klart uttrykk for denne blandingen av teori og praksis, er med på gi dem inspirasjon til å prøve ulike måter å være leder på.

### **Utvikling av ledergruppene individuelt og kollektivt**

Vi har vært opptatt av hvilken betydning samlingene på tvers av skolene har hatt for utvikling av reflekterte ledergrupper individuelt og kollektivt. I empirien har vi beskrevet noen verktøy, både individuelt og kollektivt og ved kombinasjoner av disse. Vi vil kort komme inn på hvilken betydning dette har individuelt og kollektivt.

Svarene fra intervjuene og observasjoner fra oss forskere viser at deltakerne er relativt samstemte i at samlingene på tvers av skolene har hatt mye å si for at de har utviklet sin refleksjonspraksis. I kunnskapslitteraturen hevdes det at selvstendighet kan stimulere til økt refleksjon fordi slike refleksjonsprosesser gir mulighet for selv å velge hvordan refleksjonen skal foregå i sitt hode (Seibert & Daudelin, 1999). Samtidig kan det være en fordel å reflektere alene fordi denne formen for refleksjon gir en nødvendig ro og frihet til å velge den referanserammen som passer best for hver enkelt. Laglederne mente at det var en fordel å få reflektere over noe, ha en mening om noe før en gikk i gang med kollektive refleksjoner. Dette underbygger det vi har vært inne på før, nemlig at det kan være viktig med strukturer fra ledere for å få fram prosesser i hodene til medlemmene av en organisasjon. Vi tar også dette som en indikasjon på at individuell refleksjon åpner for en dypere forståelse og samtidig gjør laglederne bedre i stand til refleksiv refleksjon. Det vi har vært inne på nå viser at laglederne er blitt bedre til å reflektere individuelt. Det er også en viktig betingelse for kollektiv refleksjon.

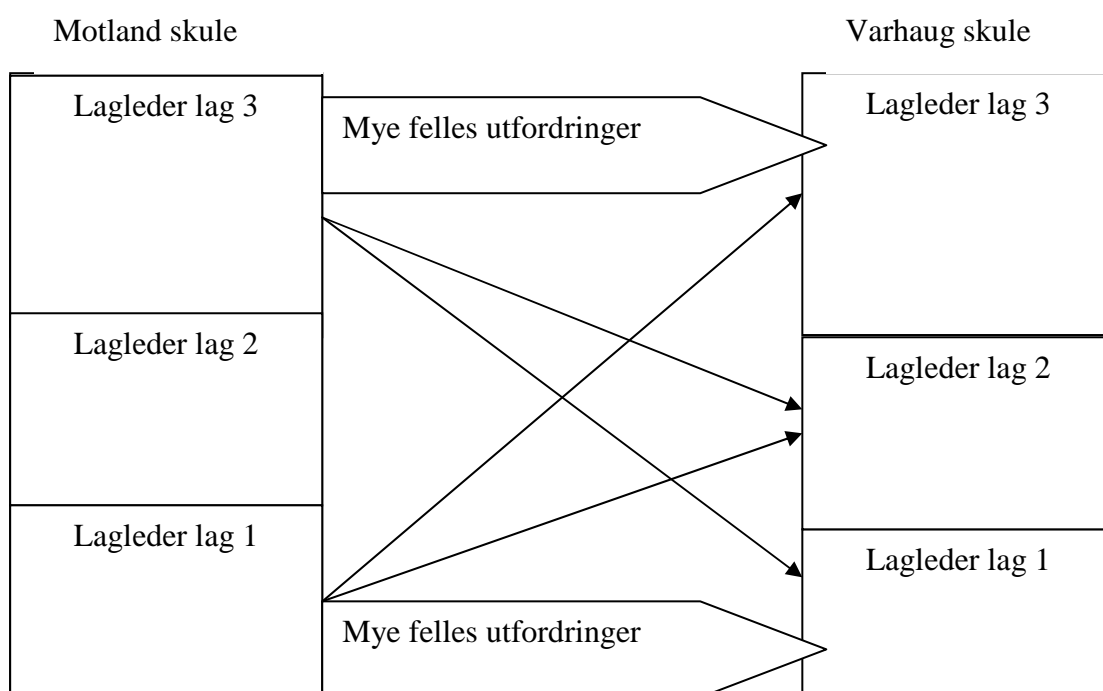
Svarene som kom fram her og observasjoner viser at laglederne er relativt samstemte i at samlingene på tvers av skolene har hatt betydning for at vi har utviklet oss i en positiv retning

for å reflektere kollektivt. De opplever at kollektiv refleksjon har vært med på å bidra til kunnskapsutvikling på våre skoler. Vi er bedre i stand til å se dobbelt på situasjoner enn vi var før samlingene. Kollektiv refleksjon handler om å være trygg på hverandre. Dette utløser tillit. Laglederne sier at de er trygg på hverandre, og at de har tillit til at de andre laglederne vil deres beste. Vi tror at dette er en forutsetning for å få gode kollektive refleksjonsprosesser.

Våre lagledere har uttrykt gjennom intervjuene at de er blitt flinkere til å bli reflekterte praktikere. De har og uttrykt at det å lede på sine skoler, og samtidig ha samlinger med en ledergruppe på en annen skole, har ført til at de ofte har møtt motsetninger. Dette har ført til ny læring. Reflekterte praktikere bruker ofte motsetninger til å få ny læring. I intervjuprosessen har laglederne gitt uttrykk for at kunnskapsprosessen er like viktig som selve kunnskapen og at motsetninger fører til utvikling. Dette mener vi kan vise at ledergruppene på skolene har fått et enda mer prosessuelt syn på læring.

Vi har flere ganger påpekt at de to ledergruppene ble oppfattet som et praksisfellesskap. De vi og ser i materialet er at det etter hvert ble dannet små fellesskap på tvers av de to ledergruppene. Vi ser at de ulike laglederne søker informasjon og kunnskap hos hverandre, men spesielt hos den som er lagleder for de samme årstrinnene.

Figuren under viser skjematisk hvordan kunnskapsdelinga skjer mellom deltakerne.



Figur 24: Egen figur som viser relasjoner mellomlaglederne på våre skoler

Den som er lagleder på lag 1 på Motland skole har en del felles med de andre laglederne på egen skole og laglederne på de andre skolene. Spesielt har lagleder på lag 1 på Motland skole mye til felles med lagleder på lag 1 på Varhaug skole. Deltakerne gir tilbakemeldinger på at disse samlingene har preg av å være forankret i hvordan deres praktiske hverdag er. Laglederne sier at når det legges opp til skolevis diskusjon opplever de både forsterkninger og at det er andre som har de samme utfordringene som de. Dette føles trygt. Når de hører lederne fra en skole si noe om et emne, vil de lett kunne ta opp tråden å gjøre det til sitt.

De sier videre at det de har mest utbytte av hverandre på i starten var det som var mest av praktisk karakter (vakt og vikarordning, timelister m.m.).

De sier de føler en trygghet med at andre har de samme utfordringene. De mener det er bra at det legges opp til en diskusjon og refleksjon omkring ulike emner. Det er viktig at vi setter av tid til et emne.

Vi har hele tiden prøvd å være bevisst på at de samlingene vi har hatt med laglederne ikke skulle ha mange ulike tema. Vi har prøvd å holde fokus på det temaet vi skal snakke om. Det tror vi er avgjørende for hvor god ei slik samling blir. Vi har og funnet en form som vi føler er god, der vi legger opp til ulike måter å dele kunnskap på. Vi bruker ulike verktøy. I møter mellom folk tror vi dette er avgjørende, både at vi har et tema, og at vi bruker verktøy bevisst i fasiliteringsfasen.

Når vi skal analysere disse samlingene vil vi trekke fram noen moment vi mener var avgjørende for at samlingene skulle føre til refleksjon og kunnskapsdeling.

- Gjensidig tillit
  - Tillit er noe gjensidig. For å ta imot den hjelpen du tilbyr, må den andre ha tro på dine intensjoner
  - Aldri la en person virke inkompetent overfor en tredjeperson
  
- Omsorg
  - Du bryr deg om den andre gjennom aktiv spørsmålsstilling og årvåken observasjon
  - Dialog istedenfor utspørring
  - Holdning om at ingen må bli møtt med fordømmelse

Vi mener disse kjennetegnene på tillit og omsorg preget våre samlinger. Hvis vi skal overføre dette til andre praksisfellesskap er nok disse begrepene viktige for å få dette til.

## **6.5. Avslutning og veien videre**

Aksjonsforskningsprosjektet vårt har gitt våre organisasjoner et løft med tanke på reflekterende prosesser som kan bidra til kunnskapsutvikling, og det at vi har hatt samlinger på tvers av våre skoler. Det har vært fokus på refleksjonsprosesser, skape ny kunnskap og dele og utvikle kunnskap internt og i praksisfellesskapet mellom våre skoler.

Noe av det mest betydningsfulle for oss er at vi har vært i en aksjon i hele studiet. Det har vært lærerikt hvordan aksjonsforskning kan være en hensiktsmessig utviklingsstrategi i skoleverket, og få ta del i refleksjonsprosesser internt i våre ledergrupper og på tvers av våre ledergrupper. Refleksjon av våre egne roller i prosjektet har vært med på å gi metalæring. Prosessen har for oss vært krevende ettersom vi fungerer som ledere for utviklingsprosessen, fylle våre lederroller og samtidig skrive masteravhandling. Vårt samarbeid, et godt arbeidsmiljø i ledergruppene og forståelse for vår prosess blant engasjerte medarbeidere har vært en forutsetning for at vi har fått dette til. Det er stor tillit blant medlemmene av prosjektet.

Vi har lært mye om forskning og forskningsmessige utfordringer. Dette var relativt nytt for oss da vi gikk inn i studiet. Vi har mye erfaring fra pedagogisk utviklingsarbeid, men dette ble på en helt annen måte. Det å arbeide i et kvalitativ forskningsprosess har vært lærerikt, og helt annet enn de vanlige måtene undersøkelser foregår i skoleverket. Vår reise gjennom å bearbeide de kvalitative dataene har gjort oss mer spørrende til hvordan forskning foregår, og vi har derfor utviklet en mer kritisk holdning til forskning. Det med nærhet og distanse var noe av det vi var spent på i forkant av vår aksjon. Dette har gått over all forventning. Vi har erfart at tillit er alfa omega i slike sammenhenger.

Det siste vi vil trekke fram er at det er viktig med tilstrekkelig tid i en forskningsprosess. Det må avsettes tilstrekkelig tid for å lykkes i prosessen. Arbeidspresset som rektor er stort, og en fare er at dette kan gå utover de valg en tar i aksjonsforskningen.

Vi har øket vår refleksjonsevne og fått et mer bevisst forhold til refleksjon gjennom vår reise i prosjektet. Vi mener vi er blitt flinkere til å reflektere i selve situasjonen (in-action) og i etterkant av selve situasjonen (on-action)

### **Hvordan kan de funnene vi har gjort brukes i det videre arbeidet?**

Hovedmålsetningen for oss var å gjøre en aksjonsforskning i egne organisasjoner. Gjennom en diagnose fant vi ut hva vi skulle ”forske” på. Problemstillingen er delt i to deler:

- 1) utvikle gode refleksjonsprosesser og
- 2) skape kunnskapsdeling.

I begge delene har vi tatt utgangspunkt i ledergruppene på våre skoler.

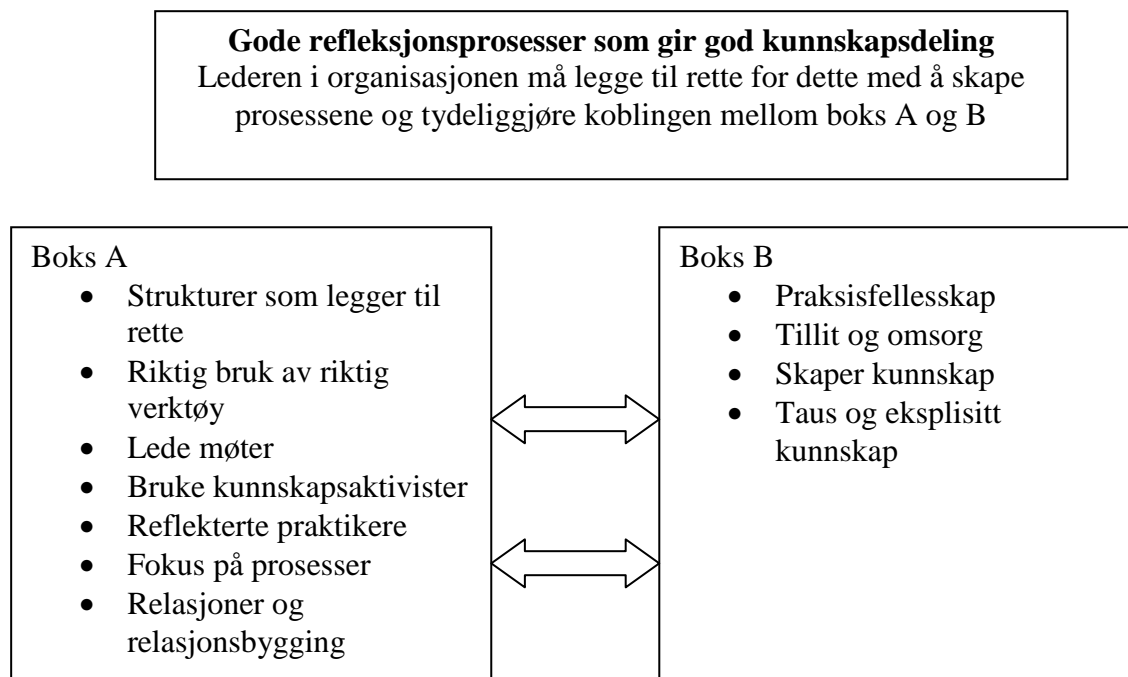
Når det gjelder første del mener vi at vi har fått noen svar på hvordan vi kan legge til rette for å i enda større grad skape gode prosesser. Det som er kommet fram vil klart være med på å gjøre våre organisasjoner bedre rustet til å gå inn i de ulike prosessene som vil komme.

I tillegg til at vi skulle finne ut av dette i våre organisasjoner er det interessant å se om det vi fant ut kan være gjeldende i andre skoler eller organisasjoner? En aksjonsforskning har i seg selv ikke forskningsmessig gyldighet, men noen av funnene kan være overførbare til andre.

Vi tror at for mange skoler vil de funnene vi kom fram til for å skape gode refleksjonsprosesser også gjelde for dem. Vi ønsker å legge fram funnene våre for resten av lederne i vår kommune så de kan få kjennskap til disse. Noe av det som er en utfordring er knyttet til tillit og omsorg. Er dette en forutsetning for at vi skal lykkes med de gode prosessene? Hvor mye må organisasjonene arbeide med dette før de kan presentere noen av de verktøyene vi har vært innom i denne masteravhandlingen?

Andre del av problemstillingen handler om kunnskapsdeling. Er det slik at refleksjonsprosessene automatisk fører til kunnskapsdeling? Sier våre funn noe om dette og kan det eventuelt brukes videre av andre? Vi ser gjennom materialet at det er en sammenheng mellom at gode refleksjonsprosesser gir økt kunnskapsdeling, men vi finner ingen automatikk i at denne koblingen skjer. Vi tror lederen som kunnskapsleder er avgjørende for å hjelpe aktørene til å se denne koblingen.





**Figur 23b: Egen figur som viser sammenhengen mellom refleksjonsprosesser og kunnskapsdeling**

Figuren over er et forsøk på å illustrere sammenhengen mellom refleksjonsprosesser og kunnskapsdeling. Vi ser i boks A mye av det vi har drøftet rundt forskerspørsmål 1 og i boks B forskerspørsmål 2. Det vi ønsker å poengtere med denne figuren er at kunnskapen som er i hodene til den enkelte trenger prosesser for å komme fram, bli internalisert. Disse prosessene kan noen ganger være vanskelig å få øye på for en leder, for de skjer hele tiden i det praktiske arbeidet. Lederen sin oppgave er i denne sammenhengen å se og fortolke situasjonen raskt, for å finne ut når han eller hun må prøve å skape disse refleksjonsprosessene.

## **6.6. Kritikk av vår analyse – forskning.**

Vår analyse kan bære preg av noen svakheter som det kan være viktig å sette søkelyset på. Vi har framstilt det strukturelle perspektivet som mindre egnet for å forstå kompleksiteten i refleksjonsprosesser. Hva slags fordeler kan et strukturelt perspektiv ha med seg i en skole? Gjennom å legge strukturene i skolen så flate, kan det være utfordrende for de som er ute i feltet å navigere. Lærere som har arbeidet i mange år med et system som minner om maskinmetaforen, vil kunne ha problemer med å nå skulle samarbeide tett med tre – fire andre. Et så tett samarbeid krever en annen form for kompetanse enn bare å undervise en klasse/gruppe. Vi tror det er viktig at skolens ledelse er klar over dette fenomenet, og ikke tror dette går av seg selv, bare strukturen blir endret. Her er det veldig sentralt at alle blir satt i

stand til å utføre arbeidet i dette ”nye” terrenget. Kompetanseheving og kollegaveiledning er sentrale stikkord.

Videre kan vi si at det empiriske grunnlaget er noe ensidig. Det er basert på egne observasjoner og at vi har ”levd” i det og vært med å prege dette systemet i flere år. Dette kan føre til at vi fort ser oss blinde på de fordelene vi ønsker omleggingen skal føre med seg.

Hvis vi hadde laget et annet forskerdesign, ville vi trolig funnet ut noe som var annet. Kanskje skulle vi intervjuet noen av lærerne om hva de mente om refleksjonsprosessene hadde ført til mer kunnskap. Vi kunne og spurt en ledergruppe på en annen skole om de hadde samme oppfatning av de begrepene vi brukte. Vårt forskingsmessige poeng våre funn er preget av vårt forskerdesign. Samtidig tror vi mye av de momentene vi trekker fram i analysen vil være gjeldene på andre skoler både i Hå kommune og ellers i landet.

I kritiske sammenhenger kan det virke noe unyansert ettersom det er svært få kilder på dette feltet. Vi har og brukt laglederne på egne skoler. De kan og være preget at de gjerne vil at denne formen for organisering av skolen skal lykkes.

Vi har vært inne på før i oppgaven at en mulig ulempe med aksjonsforskningen er nærhet til prosessen og at vi kan bli for involvert. Da kan det være vansker med å innta et distansert syn. Tilbakemeldingene fra laglederne var at dette hadde fungert godt i prosessen. Vi har opplevd prosessen som uproblematisk. En av grunnene kan være at vi gjorde dette gjennom studiet kunnskap og innovasjonsledelse. Gjennom studiet har vi fått nytt teoretisk stoff slik at vi kunne se organisasjonen med nye øyne, og hjelpe oss på vei for hvordan vi kunne takle denne utfordringen. Vi var relativt tidlig i studiet fokusert på at vi ville gjøre noe i egen virksomhet. Derfor har vi arbeidet med å skape et gjensidig tillitsforhold mellom laglederne og mellom laglederne og oss selv. Vi tror at dette har vært en forutsetning for utvikling av reflekterte ledergrupper. Det at laglederne hadde et stort engasjement i prosessen og at de var positive til prosjektet har vært til stor hjelp for å lykkes så godt som vi gjorde. Laglederne som har vært med i prosjektet er høyt utdannet. Vi har en kultur på begge skoler at det er refleksjon på mange områder. Det er ikke bare knyttet til prosjektet. De er målbevisst, kreativ, arbeider godt sammen, arbeider godt individuelt og de er kunnskapsaktivister på ulike områder ut i våre organisasjoner. Dette kan og være en forklaring på at aksjonen har vært opplevd som uproblematisk.

## **6.7. Metarefleksjon over egen læring**

Vi har gjennom hele denne aksjonen brukt Coghlan & Brannick (2005) sin erfaringsbaserte læringssirkel. Denne modellen har stått sentralt i vår egen læring. Som forskere og ledere har gått i de sirklene som modellen viser. Gjennom alle fasene har vi stoppet opp for å reflektere, observere og eventuelt endre vår aksjon. Vi opplever at denne sirkelen for oss har vært en modell som viser vår læreprosess underveis og etter prosjektet.

Selve masteroppgaven har og blitt endret i løpet av den perioden vi har skrevet på den. Ettersom vi ofte reflektert rundt aksjonen, har vi jobbet i en kontinuerlig prosess med problemstillingen og forskerspørsmålene. Det har vært utfordrende men samtidig gitt oss læring. For oss har hele denne prosessen vært en vandring mellom refleksjon in – action og refleksjon on – action. Vi merket flere ganger gjennom vår aksjon at kjennetegnene på aksjonsforskning ble en del av oss, og de utfordringene det gir. Derfor har vi sett at det er viktig å reflektere underveis for å gjøre aksjonene så gode som mulig.

## 7. LITTERATURLISTE

- Andersen, Tom.(2005). *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Psykologisk forlag AS. Trykket i Danmark.
- Argyris, C. & Schon, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Bache, A. (2002). *Strategisk ledelse i kunnskapsintensive bedrifter*. I: O. Nordhaug, (red). *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations. "An overview and interpretation", *Organizations Studies*.
- Blichfeldt, Jan Frode. (2003). *Lære for livet? Skolen som møteplass for mening og mestring*. Arbeidsforskningsinstituttet Oslo.
- Brown, J.D. & Duguid. P. (1998). Organizing Knowledge i *California Management Review* Vol.40. No Spring 1998. (s.90-110).
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005) *Doing Action Research In Your Own Organization* (2. utg.).London. Thousand Oaks. New Delhi: Sage Publiactions.
- Davenport, T. H. & Prusak, T. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, USA: Harvard Business School Press.
- Dehlin, E. (2008). *The Flesh and Blood of Improvisation. A Study of everyday organizing*. NTNU, Trondheim 2008
- Fløistad, G. (1987). *Etikk og helhetstenkning i næringslivet*. Norsk Harvard,.2. kvartal 1987
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L, & Aase, T.H. (red) (1997). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gottvassli, K.Å. (1999) *Case-studier – bakgeunn og gjennomføring*. Steinkjer:HINT. Arbeidsnotat nr. 81.
- Gottvassli, K.Å.(2005) *Et praksisbasert perspektiv på dynamiske læringsnettverk i toppidretten*. Steinkjer/København: HINT/CBS. Ph.D.serie 31.2005.
- Gottvassli, K.Å.(2007) *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner*. Tapir forlag. November 2007.
- Grenness, C.E. (1999). *Kommunikasjon i organisasjoner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grenwood, D.J, & Levin, M.(2007). *Introducion to action research: social research for social change*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Gourley, S. (2005). *The theory of organizational knowledge-creation. A critique and alternative framework*. Kingston University.

Hansen, M.T., Nohria, N & Tierny, T. (1999). "Whats your strategy for managing knowlwdge?" *Harvard Business Rewiew* 77 (2), s. 106-116.

Hillestad T 2002. *Organisering og ledelse av kunnskapsvirksomhet*. I: O. Nordhaug, (red.). *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget

Irgens, E.J. (2000) *Den dynamiske organisasjonen. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Irgens, E.J. (2007) *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Høyskoleforlaget AS, Kristiansand.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Krogh, Ichijo, Nonaka. (2007) *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner*. Oxford: Oxford University Press, Inc., USA.

Klev, R., & Levin, M. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Levin, M. & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lencioni, P. (2005). *Et teams fem mangler. En fabel om lederskap*. Oslo: N.W. Damm & Søn AS (norsk utgave).

Molander, B.(1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.

Morgan, Gareth (2004): *Organisasjonsbilder – Innføring i organisasjonsteori*, Oslo Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2002). *Managing Knowledge work*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Nilsen, J.C. Ry, & Repstad, P. (1993). Fra nærhet og distanse og tilbake igjen – om å analysere sin egen organisasjon. *Annerledes tanker om livet i organisasjoner*. (s. 19-37). København: Nyt fra samfundsvitenskaberne.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge – Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Nordhaug, O. (2006). *Kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*: Routledge & Kegan. Reading, MA: Addison-Wesley

Porter M. E. (1980) *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free press.

Presthus, Anne Marie, Næss, Gunnar, Tønnesen, Liv Karin (2003). *Evaluering av skoleforsøk i Hå kommune 1999-2002 – sluttrapport*. Forskningsserien nr. 36. Høgskolen i Agder. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.

Presthus, Anne Marie, Næss, Gunnar, Tønnesen, Liv Karin (2001). *Evaluering av forsøk i Hå kommune*. Delrapport 1 – første breddestudie. Skriftserien nr. 79. Høgskolen i Agder.

Rennemo, Ø. (2006). Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner. *Arbeidsnotat*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag

Rennemo Øystein (2006): *Lever og lær – aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*, Universitetsforlaget Oslo

Rohlin, L., Skarvad, P.H. & Nilson, S.Å (1994). *Strategisk Ledarskap i Lararsamhallet*. Lund: Mil Publishers AB.

Schøn Doanld (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Kim.

Seibert, K. W. & Daudelin, M. W., (1999) *The Roll of Reflection in Managerial Learning: Theory, Research, and Practice*. Westport: Quorum.

Styhre, A. (2004) Rethinking Knowledge: A Bergsonian Critique of the Notion of Tacit knowledge. *British Journal of management* Vol. 15, 177-188 (2004)

Sewerin, T. (1996). *En plass i stolen. En arbeidsbok for grupper om grupper*. Lund: Studentlitteratur.

Sjøvold, E. (2006). *Teamet. Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Snyder, M.W., & Wenger, E.C. (2000) Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business – February 2000*. (s. 139-145).

Tuckman, B.W. (1965). Development sequences in small groups. *Psychological Bulletin* 20.

Utdanningsforbundet. (2002). *Vurdering av forsøk ved skulane i Hå 1999 – 2002*. Gjennomført av leder i lokallaget. Einar Mattingsdal. Hå kommune.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press

Wormnæs, O. (1996). Kritisk teori og kritisk vitenskap. Franfurterskolen og Habermas om vitenskap, samfunn og interesser ”de tre kulturer”. I O. Wormnæs (red). *Vitenskap, enhet og mangfold. Vitenskap, samfunn, miljø og etikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

## Offentlige dokument

“Balansen”. Eit kvalitetsystem for etat for opplæring og kultur i Hå kommune 2006.

Prinsipp og utfordringer for skular, barnahagar og kulturskulen i Hå kommune 2002.

IMTEC. Fra byråkratisk til profesjonell styring av skolen. Eksternvurdering av Hå kommune. Svein Roald, Høgskulen i Volda.

## Figurliste:

Figur 1: Oppbygging av masteravhandlingen	12
Figur 2: Sammenligning av det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap. (Newell et al 2002: 8, fritt oversatt)	16
Figur 3: Fire faser i kunnskapsprosessen (Irgens 2007:60 etter Nonaka og Takeuchi s. 1995)	18
Figur 4: Forskjellen på tradisjonell læring og handlings-/erfaringsbasert læring. (Rennemo 2006: 20)	23
Figur 5:Hvordan skape kunnskap: 5 x 5- matrisen (Krogh et al. 2007: 153)	29
Figur 6 :Fritt etter Sewerin (1996: 22-25)	32
Figur 7:Lencioni dysfunksjoner i team (2002:160)	33
Figur 8:Valg av design i forskningen. Egen modell etter forelesning MKIL (april 2008)	36
Figur 9: Hermeneutisk spiral. <a href="http://www.primus.systime.dk/uploads/pics/Side64.jpg">www.primus.systime.dk/uploads/pics/Side64.jpg</a>	37
Figur 10:Fritt etter forelesning MKIL 26 januar 2009	40
Figur 11:Aksjonsforsknings sirkelen (Coghlan & Brannick 2005:17)	41
Figur 12: Egen modell, fritt etter forelesning MKIL januar 2009	42
Figur 13: Fritt etter: Metasyklusen for utforskning: (Coghlan & Brannick 2005:26)	43
Figur 14: Fritt etter forelesning MKIL nov. 08	46
Figur 15: Den erfaringsbaserte lærings sirkelen (Coghlan & Brannick 2005: 35)	51
Figur 16: Organisering av rektor-lagledere og trinn på våre skoler	57

Figur 17: Eksempel på syklus på teammøtene	58
Figur 18: Viser samarbeid mellom lagleder og de ulike teamene	59
Figur 19a: Fritt etter Rennemo 2006. (Rennemo 2006: 164)	62
Figur 19b: Fritt etter Rennemo (Rennemo 2006: 164)	63
Figur 20: Egen figur som viser lederens bruk av modeller	78
Figur 21: Organisering av skolene i Hå kommune	93
Figur 22: Egen figur som viser graden av effekt ved bruk av verktøy	97
Figur 23a: Egen figur som viser viktige funn for å skape gode refleksjonsprosesser	99
Figur 23b: Egen figur som viser sammenhengen mellom refleksjonsprosesser og kunnskapsdeling	105
Figur 24: Egen figur som viser relasjoner mellomlaglederne på våre skoler	101



## Vedlegg 1.

Informert samtykke ved gruppeintervju og enkeltintervju med lagledere ved Motland skule og Varhaug skule

**Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse (MKIL) er en erfaringsbasert mastergrad som tilbys i samarbeid mellom Copenhagen Business School (CBS), The school of Education v/ Universitetet i Århus, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Nord-Trøndelag.**

Hovedfokus i studiet er utvikling av den reflekterte praktiker og det å være utviklingsagent

### **Hensikten med intervjuet:**

Vi ønsker å få del i din/deres refleksjon i forhold til utvikling av ledergruppene på Motland skule og Varhaug skule og ønsket utvikling framover.

### **Tema for intervjuene:**

Temaet for intervjuet er organisering av ledergruppene, ledergrupper som ledelsesform, kunnskapsdeling i ledergruppene og på tvers av ledergruppene, refleksjon i ledergruppen og refleksjon rundt ønsket utvikling framover.

### **Informert samtykke:**

Vi vil gjerne gjøre lydopptak av intervjuet for å få bedre grunnlag til analysearbeidet.

Dere må kjenne til følgende:

- Sensitiv informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og uttalelser fra enkeltpersoner vil bli anonymisert.
- Din deltakelse er frivillig og du har rett til å velge å ikke svare på spørsmål du føler ubehagelige. Du kan trekke deg når som helst i prosessen.

Vi takker for at dere stiller opp i vår masteroppgave

Det er bare å ta kontakt med oss hvis dere har spørsmål underveis i prosessen.

Med hilsen

Eivind Galtvik og Jan Harald Forsmo

Jeg er gjort kjent med prosedyrene for undersøkelsen og sier meg villig til å delta:

\_\_\_\_\_  
Dato og underskrift

\_\_\_\_\_  
Dato og underskrift

\_\_\_\_\_  
Dato og underskrift

\_\_\_\_\_  
Dato og underskrift

\_\_\_\_\_  
Dato og underskrift

\_\_\_\_\_  
Dato og underskrift

## **VEDLEGG 2**

### **Intervjuguide til individuelle intervju**

Tema for intervjuet: refleksjon og kunnskapsdeling

Hva er refleksjon for deg?

Hva legger du i begrepene kunnskapdeling og refleksjon.

Får du ny refleksjon som følge av at andre reflekterer over et tema eller emne?  
Hvordan oppleves det?

Tror dere at de andre får ny kunnskap refleksjon når dere sier noe om et emne?

Hvordan tror du andre oppfatter deg som en reflektert praktiker?

Hvordan legger du til rette for refleksjon og kunnskapsdeling på ditt lag/trinn?

Mener du refleksjon må planlegges, eller mener du at du har en teft og intuisjon for å legge til rette for det der og da?

Hvordan

Mener du kunnskapsdeling må planlegges, eller mener du at du har en teft og intuisjon for å legge til rette for det der og da?

Viss du får spørsmål som kan oppfattes som kritikk. Hvordan reagerer du på det? Stiller du nye spørsmål. Har du strategi?

Tillit, legitimitet ift. til å spørre om undervisninga til læreren.

Kva tror du du bruker mest tid på akkurat nå: faglig leiing, personalledelse eller pedagogisk leiing. Utdyp svaret.

Hvilke av områdene tror du kunnskapsdeling vil være til størst hjelp for deg, både på kort og på lang sikt.

På hvilke av de tre områdene tror du at du bruker mest tid på refleksjon. Både individuelt og i ledergruppa (laget).

## VEDLEGG 3

### Intervjuguide til gruppeintervju med lagledere

Her må vi kanskje utdype hva som legges i ordet kunnskapsdeling og refleksjon

#### Kunnskapsdeling

- Hvordan få fram den praktiske/tause kunnskapen i en organisasjon?
- Etablerer den tause kunnskapen
- Kodifisering
- Kunnskapen tilgjengelig for deltakerne i organisasjonen, når som helst
- Data, informasjon, kunnskap, klokskap

#### Refleksjon

- Stoppe opp å se egen og virksomhetens praksis, enkel og dobbelkretslæring
- Refleksjoner er verktøy for å få fram kunnskapsdeling
- Tenke over det vi gjør mens vi gjør det (In action)
- Ulike verktøy
  - Refleksjonball, bok, team m.m.

Hvordan opplevde dere gruppediskusjonene rundt kunnskapsledelse og refleksjon?

Hvordan fikk dere tilført ny forståelse og kunnskap gjennom å høre på andre som reflekterte rundt kunnskapsledelse og refleksjon?

Hvordan tilførte dere den andre ledergruppen ny forståelse og kunnskap gjennom refleksjon rundt deres refleksjon

I hvor stor grad fikk du økt forståelse og kunnskap om ledelse og refleksjon som følge av de samtalen og diskusjonene du hadde med de andre i ledelsen på din egen skole og på den andre skolen?

Hvordan opplevde dere at det var din egen sjef som hadde kurset om ledelse og refleksjoner?

Har det siste året med at din leder tar masterutdannelse økt din evne til å drive kunnskapsledelse og refleksjon i eget arbeid?

Hvor viktig var refleksjonene i gruppen for din forståelse og læring?

Hvordan skal vi skape et miljø som skaper/fremmer utvikling i ledergruppen?

Hvordan skal vi legge til rette for refleksjon i ledergruppen?

Hvordan skal vi legge til rette for kunnskapsdeling i ledergruppen?

#### Avslutning

Har dere forslag til spørsmål vi bør stille for å få enda bedre forståelse for deres syn?

Da spesielt opp mot refleksjon og kunnskapsdeling

Er det noe som dere har sagt før som du vil utdype?

## **VEDLEGG 4**

### **Kollektiv refleksjonsoppgave**

Tema: Leiing og refleksjon i ledelsesarbeid

#### **Oppgave**

Dere skal diskutere betydningen av godt lederskap i skolen og hvordan det er mulig å legge til rette for gode refleksjoner i ledergruppen

- Hva ligger i begrepet godt lederskap?
- Hvordan skal vi legge til rette for gode refleksjoner i ledergruppen?

Hva mener dere eller hvilke tanker gjør gruppen seg om hvordan lederskapet på våre skoler fungerer i dag?

- Utøves lederskap slik vi ønsker at det skal være?
- Hvilke endringer må vi eventuelt gjøre?

Diskuter innholdet fra foredraget.

- Hvilke moment gjorde mest med deg følelsesmessig?
- Hvorfor gjorde dette momentet noe med deg?
- Har dette noe å si for din utøvelse av lederskap?

Vi arbeider først individuelt, og så går vi i grupper. Hver representant legger fram sitt syn for de andre på gruppen.

Det velges en representant som legger fram gruppens synspunkter for den andre gruppen med begrunnelse.

Etterpå reflekterer vi over det vi kom fram til